

16+

ISSN 2311-0066

# Балтийский гуманитарный журнал



**2016**  
**Том 5**  
**№ 4(17)**



# БАЛТИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2012 г.

16+

Том 5  
№ 4 (17)  
2016

Ежеквартальный  
научный журнал

**Учредитель** – НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

**Главный редактор**

Розенберг Геннадий Самуилович, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор биологических наук, профессор

**Заместители главного редактора:**

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент  
Бакалова Зинаида Николаевна, доктор филологических наук, профессор  
Каплина Светлана Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор  
Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент  
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук  
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент  
Шафранова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Юнусов Ахат Ахнафович, доктор юридических наук, профессор

**Редакционная коллегия:**

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент  
Абрамовских Елена Валерьевна, доктор филологических наук, профессор  
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент  
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор  
Бородин Жанна Николаевна, кандидат юридических наук, доцент  
Васковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор  
Вотчель Нелли Рашидовна, кандидат юридических наук, доцент  
Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор  
Данилюк Оксана Климовна, кандидат филологических наук, доцент  
Дулин Петро Борисович, доктор философских наук, профессор  
Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник  
Иванян Елена Павловна, доктор филологических наук, профессор  
Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент  
Кальнова Ольга Ивановна, кандидат филологических наук, доцент  
Клёмин Андрей Владимирович, доктор юридических наук, профессор  
Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Коноплюк Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент  
Краснов Александр Валерьевич, кандидат юридических наук, доцент  
Медведев Валентин Григорьевич, доктор юридических наук, профессор  
Плахова Ольга Александровна, доктор филологических наук, доцент  
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
Сергеева Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент  
Сущенко Лариса Александровна, доктор педагогических наук, доцент  
Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент  
Тогузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, директор  
Троцко Анна Владимировна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
Филагова Оксана Степановна, доктор филологических наук, профессор  
Юсупов Тимур Зиякович, кандидат юридических наук, доцент  
Юсупов Айдар Аскарлович, кандидат юридических наук, доцент  
Якунин Вадим Николаевич, доктор исторических наук, профессор

**Ответственный секретарь**

Шмелёва Галина Александровна

Входит в ПЕРЕЧЕНЬ рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ ФС77-56854 от 29.01.2014 г.

Компьютерная верстка:  
В.А. Голощапов

Технический редактор:  
Е.Ю. Коновалова

*Адрес редакции (представительство НП ОДПО «ИНПО»):* 236040, Россия, г. Калининград, ул.Литовский Вал, д.38, офис 209

*Адрес редколлегии, учредителя и издателя НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования» (ИНПО):*

445009, Россия,  
Самарская область, г. Тольятти,  
улица Комсомольская, 84А  
Тел.: (8482) 69-46-47  
E-mail: [BalticGZ@yandex.ru](mailto:BalticGZ@yandex.ru)  
Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 25.11.2016.

Выход в свет 01.12.2016.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 52,75.

Тираж 50 экз. Заказ 2-25-12.

Типография «Полиар Плюс»  
445020, г. Тольятти, ул. Родины 36А

Цена свободная

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

### **Главный редактор**

Розенберг Геннадий Самуилович, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор биологических наук, профессор, директор (Институт экологии Волжского бассейна Российской Академии наук, Тольятти, Россия)

### **Заместители главного редактора:**

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент, заместитель декана факультета социальных наук и психологии (Бакинский государственный университет, Баку, Азербайджан)

Бакалова Зинаида Николаевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Русский язык, культура речи и методики их преподавания»

(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)

Каплина Светлана Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Иностранный язык инженерно-технического направления»

(Забайкальский государственный университет, Чита, Россия)

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания

(Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, директор Центра научных журналов, профессор кафедры

«Педагогика и методики преподавания»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, директор Института педагогического образования

(Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)

Шафранова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дополнительного образования

(Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)

Юнусов Ахат Ахнафович, доктор юридических наук, профессор, профессор кафедры «Уголовное право и процесс»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

### **Редакционная коллегия:**

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики информатики

Института содержания и методов обучения Российской Академии образования

(Институт содержания и методов обучения Российской Академии образования, Москва, Россия)

Абрамовских Елена Валерьевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Русская, зарубежная литература

и методики их преподавания»

(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Общая математика», главный специалист отдела

«Естественно-математических предметов» Национального института образования Министерства образования и науки Республики Армения

(Ереванский государственный университет, Ереван, Армения)

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Методология образования»

(Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)

Бородина Жанна Николаевна, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры «Гражданское и предпринимательское право»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией «Дидактика»

(Институт педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)

Вотчель Нелли Рашидовна, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры «Уголовное право и процесс»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией «Обучение украинскому языку»

(Института педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)

Данилюк Оксана Климовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Филология и методики начального образования»

(Восточноевропейский национальный университет, Луцк, Украина)

Дулин Петро Борисович, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой «Философия»

(Николаевский национальный университет, Украина)

Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор экономических наук, профессор,

главный научный сотрудник

(Институт экологии Волжского бассейна Российской Академии наук, Тольятти, Россия)

Иванян Елена Павловна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Русский язык, культура речи и методики их преподавания»

(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Социология»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Кальнова Ольга Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Русский язык, культура речи и методики их преподавания»

(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)

Клёмин Андрей Владимирович, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой «Международное и европейское право»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник организационного отдела мэрии города Тольятти

Самарской области

(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

Коноплюк Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методики преподавания иностранных

языков и культур»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Краснов Александр Валерьевич, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры «Теории государства и права и публично-правовых дисциплин»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Медведев Валентин Григорьевич, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой «История государства и права»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Плахова Ольга Александровна, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и методики преподавания

иностраных языков и культур»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук,

профессор, директор Центра педагогического краеведения

(Национальная Академия педагогических наук Украины, Умань, Украина)

Сергеева Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методики преподавания иностранных

языков и культур»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Сущенко Лариса Александровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Управление учебным заведением и педагогика

высшей школы»

(Классический частный университет, Запорожье, Украина)

Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент

(Пловдивский университет, Пловдив, Болгария)

Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, директор

(Институт педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)

Троцко Анна Владимировна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук,

профессор, проректор по учебной работе

(Харьковский национальный педагогический университет, Харьков, Украина)

Филатова Оксана Степановна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Украинская литература»

(Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)

Юсупов Тимур Зияркович, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры «Теории государства и права

и публично-правовых дисциплин»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Юсупов Айдар Аскарлович, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Теории государства и права и публично-правовых дисциплин»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Якунин Вадим Николаевич, доктор исторических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности

(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

## СОДЕРЖАНИЕ

## филологические науки

<b>РУССКИЙ АФОРИЗМ: ДЕФИНИЦИЯ, ЖАНРОВЫЕ ГРАНИЦЫ, ПРОИСХОЖДЕНИЕ</b> Борисова Марина Юрьевна.....	13
<b>ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОБЛАСТИ АНГЛО-РУССКОГО ТЕЗАУРУСА ПО АВТОМОБИЛЕСТРОЕНИЮ</b> Брега Ольга Николаевна.....	18
<b>ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ Е.А. БАРАТЫНСКОГО И Д.В. ВЕНЕВИТИНОВА</b> Васильев Николай Леонидович, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	23
<b>ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ А.С. ПУШКИНА И П.А. ВЯЗЕМСКОГО</b> Васильев Николай Леонидович, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	27
<b>ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ Е.А. БАРАТЫНСКОГО И Н.М. ЯЗЫКОВА</b> Васильев Николай Леонидович, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	31
<b>ВЕРХНИЙ УРОВЕНЬ ТЕРМИНОПОЛЯ CONCEPTUAL METAPHOR THEORY (ТЕОРИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ): ОПЫТ ТЕЗАУРУСНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ</b> Ведерникова Юлия Витальевна, Мурдускина Ольга Валериевна.....	35
<b>ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ И ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В ШВЕЙЦАРИИ</b> Воловикова Марина Левоновна.....	39
<b>ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ А.А. ДЕЛЬВИГА И Е.А. БАРАТЫНСКОГО</b> Васильев Николай Леонидович, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	42
<b>ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ Д.В. ДАВЫДОВА И Д.В. ВЕНЕВИТИНОВА</b> Васильев Николай Леонидович, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	46
<b>НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ</b> Игнатъева Надежда Юрьевна.....	50
<b>КОНТРАКУЛЬТУРНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК НОВАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ</b> Иноземцева Надежда Владимировна, Сапух Татьяна Викторовна.....	54
<b>БОЖЕСТВЕННАЯ ЛЮБОВЬ В ТУРЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIV ВЕКА</b> Исмаилзаде Нигяр Гудрат кызы.....	58
<b>О СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КАТЕГОРИИ <i>ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ РЕЧИ</i></b> Каширина Мария Михайловна.....	63
<b>ДВЕ МОДЕЛИ ОБРАЗА НАЦИОНАЛЬНОГО МИРА В РОМАНЕ ДЖУЛИАНА БАРНСА «АНГЛИЯ, АНГЛИЯ»</b> Коноплюк Наталья Владимировна.....	68
<b>ПРОСТРАНСТВО СИМУЛЯКРА В РОМАНЕ ДЖУЛИАНА БАРНСА «АНГЛИЯ, АНГЛИЯ»</b> Коноплюк Наталья Владимировна.....	72
<b>МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ УРОКА «ЯЗЫК СМИ»)</b> Кузнецова Светлана Валентиновна.....	76
<b>АНАЛИЗ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ</b> Лавренюк Екатерина Викторовна.....	80
<b>КОММУНИКАТИВНАЯ РЕЛЕВАНТНОСТЬ ЯЗЫКОВЫХ ФУНКЦИЙ</b> Мамушкина Светлана Юрьевна.....	84
<b>РУССКИЕ ПЕРЕВОДЫ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Г. ГЕЙНЕ В ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ К.И. ЧУКОВСКОГО</b> Морозова Светлана Николаевна, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	88
<b>КОРНЕЙ ЧУКОВСКИЙ О МАРКСИСТСКОЙ ФИЛОСОФИИ</b> Морозова Светлана Николаевна, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	92
<b>РУССКАЯ СУДЬБА БАРОНА МЮНХГАУЗЕНА: ОТ РАННИХ ИЗДАНИЙ К ПЕРЕСКАЗУ К.И. ЧУКОВСКОГО</b> Морозова Светлана Николаевна, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	96
<b>СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ИНВЕРСИЯ В ГАЗЕТНЫХ И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ</b> Никитина Юлия Анатольевна.....	100
<b>ПРОЦЕСС КОММУНИКАЦИИ: СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ИНТЕНЦИЙ В ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ</b> Петрова Наталья Эдуардовна, Рубцова Елена Викторовна.....	103
<b>МЕТАФОРА В ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕЧАХ АМЕРИКАНСКИХ И РОССИЙСКИХ ПРЕЗИДЕНТОВ</b> Привалова Екатерина Вячеславовна.....	108
<b>УПОТРЕБЛЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ЛОГИКА РЕЧИ ИЛИ ДАНЬ МОДЕ?</b> Сидакова Нелли Валентиновна.....	111
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИКТ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ГОВОРЕНИЕ»</b> Смирнова Елена Владимировна.....	115

<b>СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАГОЛОВКОВ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ, ПЕРЕВЕДЕННЫХ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК</b> Воловикова Марина Леоновна, Стригина Татьяна Константиновна.....	119
<b>ЧЕСЛАВ МИЛОШ И ИОСИФ БРОДСКИЙ: ЛИНИИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ</b> Сюй Баоцяо.....	122
<b>О СХОДСТВЕ И РАЗЛИЧИИ МНОГОТОМНЫХ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ</b> Цай Хунянь.....	125
<b>ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В АСПЕКТЕ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ</b> Чжан Синьвэй.....	129
<b>МОТИВЫ ПОСТУПКА ГЕРОЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ А.А. БЕСТУЖЕВА-МАРЛИНСКОГО</b> Швецова Татьяна Васильевна.....	131
<i>педагогические науки</i>	
<b>МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХОЛИЗМА</b> Аниськин Владимир Николаевич, Аниськин Сергей Владимирович, Добудько Татьяна Валерьяновна, Пугач Валерий Исаакович.....	135
<b>ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К МУЛЬТИМЕДИЙНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС</b> Аниськин Владимир Николаевич, Бурцев Николай Павлович, Добудько Татьяна Валерьяновна, Тюжина Ирина Викторовна.....	140
<b>АКТУАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ БАКАЛАВРАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Аниськин Владимир Николаевич, Бурцев Николай Павлович, Добудько Татьяна Валерьяновна, Тюжина Ирина Викторовна.....	145
<b>ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ</b> Архипова Ирина Владимировна, Бусыгина Алла Львовна, Фирсова Тамара Анатольевна.....	149
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ</b> Балакирева Екатерина Игоревна, Малышева Алла Владимировна, Коновалова Елена Юрьевна.....	154
<b>ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ</b> Бекоева Марина Ивановна.....	159
<b>ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ЗАЩИТЫ ДЕТСТВА В РЕСПУБЛИКЕ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ - АЛАНИЯ</b> Бесолова Алла Асланбековна, Кесаева Журета Эльбрусовна, Тигишвили Нона Нодаровна.....	163
<b>ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА УЧЕБНЫХ КУРСОВ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ</b> Богданова Анна Владимировна, Кондаурова Инесса Константиновна.....	168
<b>МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ ПО БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ</b> Вопиашина Светлана Михайловна, Малявина Анна Николаевна.....	171
<b>ОБУЧЕНИЕ РЕДАКТИРОВАНИЮ ПЕРЕВОДА КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ</b> Вопиашина Светлана Михайловна, Мурдускина Ольга Валериевна.....	176
<b>ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНОЛЕПТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «ПИЩЕВАЯ ИНЖЕНЕРИЯ МАЛЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ»</b> Гаврилова Мария Ивановна.....	180
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ</b> Гагиева Лиана Албековна.....	186
<b>НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА</b> Гудкова Светлана Анатольевна, Якушева Татьяна Сергеевна.....	190
<b>АКТИВНАЯ ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ</b> Гусейнова Эмиля Рафик гызы.....	195
<b>О ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ</b> Гущина Анна Владимировна.....	198
<b>КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА В КОНЦЕПЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВОГО СОСТАВА ВУЗА К ЭКСПЕРТИЗЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ</b> Денисова Оксана Петровна, Ярыгин Анатолий Николаевич, Ярыгина Неля Анатольевна.....	202
<b>О РОЛИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СТРУКТУР В РАЗВИТИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ</b> Дзамыхов Алибек Хусейнович, Салахов Агамет Зергеревич.....	207
<b>МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ТРИГОНОМЕТРИИ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ МАТЕМАТИКИ</b> Ельчанинова Галина Георгиевна, Мельников Роман Анатольевич.....	211
<b>О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ НЕЗАВИСИМОГО ОБЩЕСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ В ОБРАЗОВАНИИ</b> Епхиева Марина Константиновна, Салказанова Мадина Эльбрусовна.....	216

<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ</b> Епхиева Марина Константиновна.....	219
<b>ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО БИЛИНГВИЗМА</b> Епхиева Марина Константиновна.....	224
<b>РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ</b> Балакирева Екатерина Игоревна, Игнатъева Ольга Григорьевна.....	228
<b>ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ МОДЕЛИ</b> Кадырова Сулия Шарифулловна.....	232
<b>ПОНЯТИЕ «СИНТЕЗ ИСКУССТВ»: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ</b> Калинина Лариса Юрьевна.....	236
<b>АНАЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ</b> Коваль Наталья Николаевна.....	240
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ</b> Козлова Ольга Анатольевна, Тимофеев Анатолий Анатольевич.....	244
<b>ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МАТЕМАТИКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ТРУДОВОЙ ФУНКЦИИ «ПРЕПОДАВАНИЕ УЧЕБНЫХ КУРСОВ, ДИСЦИПЛИН (МОДУЛЕЙ) ИЛИ ПРОВЕДЕНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ВИДОВ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ПРОГРАММАМ БАКАЛАВРИАТА И (ИЛИ) ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ»</b> Кондаурова Инесса Константиновна.....	247
<b>ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОНТЕКСТЕ ВЫСТРАИВАНИЯ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА</b> Малахова Ольга Юрьевна, Маланчева Светлана Николаевна.....	251
<b>ПРИМЕНЕНИЕ ИМИТАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ МОРАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ</b> Малиева Залина Колумбовна.....	255
<b>ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДСТВ ЗАПИСИ И РАСПОЗНАВАНИЯ РЕЧИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ</b> Малова Наталья Владимировна.....	258
<b>РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО ОБОРУДОВАНИЯ И ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В КОГНИТИВНОМ РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ</b> Мамедова Нармина Ибрафилъ кызы.....	261
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ АГРОИНЖЕНЕРА</b> Минияров Валерий Максимович, Орлова Марина Александровна.....	264
<b>ПОНЯТИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Михайлина Оксана Николаевна.....	268
<b>РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ</b> Добронравова Ольга Владимировна, Галимова Халида Нурисламовна, Паньков Александр Владимирович.....	271
<b>НАШЕ НЕКОМПЕТЕНТНОЕ ОБЩЕСТВО: Часть I (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования)</b> Равен Джон.....	274
<b>МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ</b> Рогалева Галина Ивановна.....	294
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИМУЛЯТОРОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ МАТЕРИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ</b> Кирьянов Александр Юрьевич, Родионов Алексей Владимирович, Соловкин Олег Николаевич, Фокин Роман Викторович.....	299
<b>К ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКОЙ ОПЕРЫ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ</b> Садыгзаде Хиджран Азизага кызы.....	302
<b>МОДЕЛЬ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ</b> Семенов Александр Алексеевич, Ермохина Алина Романовна, Яцкикий Андрей Степанович.....	305
<b>ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ В ОБЩЕСТВЕННЫХ МЕСТАХ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Середкина Наталья Дмитриевна, Соловьева Надежда Александровна, Шинкарёва Надежда Алексеевна.....	312
<b>АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ И ВОЗМОЖНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ПОСЛЕДСТВИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИКТ</b> Смирнова Елена Владимировна.....	316
<b>ИСТОРИЧЕСКИЙ РАКУРС СТАНОВЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ</b> Султанова Татьяна Анатольевна.....	320

<b>ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА</b> Сундеева Людмила Александровна, Рахимова Зарина Фанисовна.....	325
<b>ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ</b> Третьякова Елена Михайловна.....	329
<b>«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» КАК ОТВЕТ НА АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ</b> Фомин Максим Сергеевич.....	334
<b>РОЛЬ ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ</b> Цораева Фатима Николаевна.....	337
<b>ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ И ОПЫТ ЕГО ОПТИМИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ</b> Чикова Ирина Вячеславовна, Диль-Илларнонова Татьяна Васильевна.....	340
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАТЕЛЯ</b> Шинкарёва Надежда Алексеевна, Грязнова Жанна Александровна.....	344
<b>О СООТВЕТСТВИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СОВРЕМЕННЫМ ЗАПРОСАМ РЫНКА ТРУДА</b> Шкиль Ольга Сергеевна, Бурдуковская Елена Анатольевна, Чжэн Вэньжу.....	348
<b>СТЕПЕНЬ НАУЧНОЙ РАЗРАБОТАННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ОБОРОННО-ПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА</b> Яруллина Ильсия Хатыповна.....	351
<b>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА</b> Ярыгина Неля Анатольевна.....	353
<i>юридические науки</i>	
<b>К ВОПРОСУ О ПРАВОВОМ СТАТУСЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ</b> Борисова Наталья Равильевна, Гарифьянов Евгений Ильфатович.....	358
<b>УГОЛОВНО-ПРАВОВАЯ ОСНОВА ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ</b> Быков Владимир Владимирович, Прокопович Галина Алексеевна.....	363
<b>ПРОКУРОРСКИЙ НАДЗОР ЗА ИСПОЛНЕНИЕМ НАКАЗАНИЯ В ВИДЕ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ И ОБЯЗАТЕЛЬНЫХ РАБОТ</b> Коваленко Екатерина Николаевна.....	367
<b>ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ В СИСТЕМЕ ТАМОЖЕННОЙ СЛУЖБЫ</b> Коваль Виктория Дмитриевна.....	371
<b>СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ (АРХЕТИПИЧЕСКИЕ) ОСНОВЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ПУБЛИЧНО- ВЛАСТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ФОРМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ</b> Мамычев Алексей Юрьевич, Качурова Светлана Владимировна, Шестопад Сергей Станиславович.....	375
<b>ВНЕПРАВОВОЕ И ТЕНЕВОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПУБЛИЧНОЙ ВЛАСТИ</b> Мамычев Алексей Юрьевич, Шестопад Сергей Станиславович.....	381
<b>ГОСУДАРСТВЕННАЯ ТАЙНА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: УРОВНИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ</b> Петров Константин Сергеевич.....	385
<b>СТАНОВЛЕНИЕ ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНОГО СТРАХОВАНИЯ В ЕВРОПЕ И РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В КОНЦЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ</b> Походило Юрий Николаевич, Шестопад Сергей Станиславович.....	391
<b>ГОСУДАРСТВЕННАЯ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ В СФЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА ОСУЖДЕННЫХ В ПЕРИОД 1917 – 1922 Г.Г. (ИСТОРИКО-ПРАВОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)</b> Родионов Алексей Владимирович.....	398
<b>ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОЙ СТОРОНЫ НАРУШЕНИЯ НЕПРИКОСНОВЕННОСТИ ЧАСТНОЙ ЖИЗНИ</b> Сапранкова Татьяна Юрьевна.....	403
<b>ВТОРИЧНАЯ ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРАВОСОЗНАНИЯ</b> Скоробогатов Андрей Валерьевич, Скоробогатова Анна Ильдаровна.....	407
<b>СИСТЕМА МЕР ПРИНУЖДЕНИЯ, ПРИМЕНЯЕМАЯ В ПРОИЗВОДСТВЕ ПО ДЕЛАМ О ФИНАНСОВЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЯХ, И ЕЕ ПРАВОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ</b> Сукиасян Назели Гарниковна.....	411
<b>ОКТАБРЬ 1917: ПРЕДПОСЫЛКИ, СУЩНОСТЬ, ОЦЕНКИ</b> Тимофеева Алла Александровна.....	417
<b>Условия размещения материалов.....</b>	421



---

**CONTENT**
*philological sciences*

<b>RUSSIAN APHORISM: DEFINITION, GENRE BOUNDARIES, ORIGIN</b> Borisova Marina Yuryevna.....	13
<b>TECHNOLOGY OF CONSTRUCTION AND SEMANTIC AREAS OF THE ENGLISH-RUSSIAN THESAURUS FOR AUTOMOTIVE INDUSTRY</b> Brega Olga Nikolaevna.....	18
<b>COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS OF E.A.BARATYNSKY AND D.V.VENEVITINOV</b> Vasilyev Nikolay Leonidovich, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	23
<b>COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS OF A.S.PUSHKIN AND P.A.VYAZEMSKIY</b> Vasilyev Nikolay Leonidovich, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	27
<b>COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS OF E.A.BARATYNSKY AND N.M.YASYKOV</b> Vasilyev Nikolay Leonidovich, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	31
<b>THE UPPER LEVEL OF THE CONCEPTUAL METAPHOR THEORY TERMINOLOGICAL FIELD: AN EXPERIENCE OF THESAURUS MODELLING</b> Vedernikova Yuliya Vitalyevna, Murduskina Olga Valerievna.....	35
<b>LANGUAGE SITUATION AND LANGUAGE POLICY IN SWITZERLAND</b> Volovikova Marina Levonovna.....	39
<b>COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS OF A.A. DELVIG AND E.A.BARATYNSKY</b> Vasilyev Nikolay Leonidovich, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	42
<b>COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS OF D.V.DAVYDOV AND D.V.VENEVITINOV</b> Vasilyev Nikolay Leonidovich, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	46
<b>NON-VERBAL MEANS OF COMMUNICATION IN TEACHING STUDENTS OF FOREIGN SPEECH IN MODERN COMMUNICATIVE FIELD</b> Ignatyeva Nadezhda Yurievna.....	50
<b>COUNTERCULTURAL WORKS AS A NEW TENDENCY IN THE ENGLISH LITERATURE: LINGVOSTYLISTICAL PECULIARITIES</b> Inozemtseva Nadezhda Vladimirovna, Sapukh Tatiana Victorovna.....	54
<b>DIVINE LOVE IN TURKISH LITERATURE OF THE 15<sup>TH</sup> CENTURY</b> Ismailzade Nigar Gudrat.....	58
<b>THE STRUCTURE OF THE COMMUNICATIVE CATEGORY «THE EXPRESSIVENESS OF SPEECH»</b> Kashirina Mariya Mihaylovna.....	63
<b>TWO MODELS OF THE IMAGE OF THE NATIONAL WORLD IN ‘ANGLIA, ANGLIA’ BY JULIAN BARNES</b> Konoplyuk Natalia Vladimirovna.....	68
<b>SIMULACRUM SPACE IN ‘ANGLIA, ANGLIA’ BY JULIAN BARNES</b> Konoplyuk Natalia Vladimirovna.....	72
<b>THE COMPONENT OF MOTIVATION IN FRENCH LANGUAGE TEACHING AT THE UNIVERSITY (IN A CONTEXT OF THE LESSON «MASS MEDIA LANGUAGE»)</b> Kuznetsova Svetlana Valentinovna.....	76
<b>AN ANALYSIS OF EXTRALINGUISTIC FACTORS OF NEOLOGISMS FORMATION IN CHINESE LANGUAGE</b> Lavrenyuk Ekaterina Victorovna.....	80
<b>COMMUNICATIVE RELEVANCE OF LINGUISTIC FUNCTIONS</b> Mamushkina Svetlana Yurievna.....	84
<b>RUSSIAN TRANSLATIONS OF H.HEINE’S WORKS IN K.I.CHUKOVSKY’S LITERARY AND CRITICAL CONSIDERATION</b> Morozova Svetlana Nikolayevna, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	88
<b>KORNEY CHUKOVSKY ABOUT MARXIST PHILOSOPHY</b> Morozova Svetlana Nikolayevna, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	92
<b>RUSSIAN DESTINY OF BARON MUNCHAUSEN: FROM EARLY EDITIONS TO K.I.CHUKOVSKY’S INTERPRETATION</b> Morozova Svetlana Nikolayevna, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	96
<b>STYLISTIC INVERSION IN NEWSPAPER AND PUBLICISTIC TEXTS ON ECONOMICS</b> Nikitina Yulia Anatolyevna.....	100
<b>THE COMMUNICATION PROCESS: HOW TO EXPRESS INTENTIONS IN NARRATIVE STRUCTURES</b> Petrova Natalia Eduardovna, Rubtsova Elena Viktorovna.....	103
<b>METAPHOR IN POLITICAL SPEECHES OF AMERICAN AND RUSSIAN PRESIDENTS</b> Privalova Ekaterina Vjacheslavovna.....	108
<b>THE USE OF FOREIGN WORDS IN THE RUSSIAN LANGUAGE: THE LOGIC OF SPEECH OR A TRIBUTE TO FASHION?</b> Sidakova Nelly Valentinovna.....	111
<b>THE USE OF ICT FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF SPEECH FOREIGN LANGUAGE ACTIVITIES «SPEAKING»</b> Smirnova Elena Vladimirovna.....	115

<b>SYNTACTIC FEATURES OF TITLES OF SCIENTIFIC ARTICLES, TRANSLATED INTO ENGLISH</b> Volovikova Marina Levonovna, Strigina Tatyana Konstantinovna.....	119
<b>CZESLAW MILOSZ AND JOSEPH BRODSKY: THE LINES OF CONTACT</b> Xu Baoqiao.....	122
<b>ON THE SIMILARITIES AND DIFFERENCES OF MULTIVOLUME RUSSIAN AND CHINESE EXPLANATORY DICTIONARIES</b> Cai Hongyan.....	125
<b>THE LANGUAGE WORLD VISION FROM THE PERSPECTIVE OF PSYCHOLOGY</b> Zhang Xinwei.....	129
<b>PROTAGONIST'S ACTS MOTIVES IN THE A.A. BESTUZHEV-MARLINSKY'S HISTORICAL SHORT NOVEL</b> Shvetsova Tatiana Vasilievna.....	131
<i>pedagogical sciences</i>	
<b>INFORMATION AND EDUCATION HOLIZMS MODEL</b> Aniskin Vladimir Nicolaevich, Aniskin Sergey Vladimirovich, Dobudko Tatyana Valeryanovna, Pugach Valery Isaakovich.....	135
<b>PREPARATION OF TEACHERS TO MULTIMEDIA SUPPORT THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF RUSSIAN FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD</b> Aniskin Vladimir Nicolaevich, Burtsev Nikolay Pavlovich, Dobudko Tatyana Valeryanovna, Tyuzhina Irina Viktorovna.....	140
<b>ADAPTATION OF RELATIONS BETWEEN DIFFERENT EDUCATIONAL DISCIPLINES IN THE STUDY OF MATHEMATICS AND COMPUTER GRAPHICS BY BACHELOR OF EDUCATIONAL SCIENCES</b> Aniskin Vladimir Nicolaevich, Burtsev Nikolay Pavlovich, Dobudko Tatyana Valeryanovna, Tyuzhina Irina Viktorovna.....	145
<b>THE STUDY OF SOCIAL INDICATORS OF ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS</b> Arkhipova Irina Vladimirovna, Busygina Alla Lvovna, Phirsova Tamara Anatoljevna.....	149
<b>PROFESSIONAL COMPETENCE: ESSENTIAL CHARACTERISTICS AND CONDITIONS OF DEVELOPMENT</b> Balakireva Ekaterina Igorevna, Malysheva Alla Vladimirovna, Konovalova Elena Yurevna.....	154
<b>MAIN AREAS OF ACTIVITY VOCATIONAL GUIDANCE IN A MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL</b> Bekoeva Marina Ivanovna.....	159
<b>HUMANISTIC PARADIGM PROTECTION OF CHILDHOOD THE REPUBLIC OF NORTH OSSETIA - ALANIA</b> Besolova Alla Aslanbekovna, Kesaeva Zhureta Elbrusovna, Tigishvili Nona Nodarovna.....	163
<b>THE MAIN ASPECTS OF THE PROBLEM OF EFFECTIVE EVALUATION OF THE QUALITY OF TRAINING COURSES USED IN DISTANCE LEARNING</b> Bogdanova Anna Vladimirovna, Kondaurova Inessa Konstantinovna.....	168
<b>METHODICAL PROBLEMS OF STUDENT TRANSLATORS TRAINING USING POINT-RATING SYSTEM</b> Vopiyashina Svetlana Mikhailovna, Malyavina Anna Nikolaevna.....	171
<b>TEACHING EDITING TRANSLATION AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF FUTURE TRANSLATORS TRAINING</b> Vopiyashina Svetlana Mikhailovna, Murduskina Olga Valerievna.....	176
<b>THE PROBLEM OF FORMING ORGANOLEPTIC COMPETENCE OF THE PROFESSIONAL CAPACITIES OF BACHELORS PROFILE «FOOD ENGINEERING OF SMALL ENTERPRISES»</b> Gavrilova Maria Ivanovna.....	180
<b>PEDAGOGICAL CONDITIONS OF OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF OFFICERS OF THE CRIMINAL-EXECUTIVE SYSTEM</b> Gagieva Liana Albekovna.....	186
<b>A FEW SPECIFICS OF TERTIARY EDUCATORS' CROSSCULTURAL COMMUNICATION DEVELOPMENT</b> Gudkova Svetlana Anatol'evna, Yakusheva Tatiyana Sergeevna.....	190
<b>ACTIVE CIVIL POSITION OF HIGH SCHOOL STUDENTS: SOCIO-PEDAGOGICAL BASIS</b> Huseynova Emiliya Rafig.....	195
<b>ABOUT MORAL EDUCATION STUDENTS</b> Guschina Anna Vladimirovna.....	198
<b>COMPETENCE APPROACH AS A TOOL FOR ENHANCING RESULTS UNIVERSITY IN THE CONCEPT OF INTEGRATED TRAINING OF PERSONNEL TO THE UNIVERSITY EXAMINATION OF THE QUALITY OF EDUCATION</b> Denisova Oksana Petrovna, Yarygin Anatoly Nikolaevich, Yarygina Nelia Anatolyevna.....	202
<b>THE ROLE OF MATHEMATICAL STRUCTURES IN THE DEVELOPMENT OF METHODICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS</b> Dzamyhov Alibek Huseinovic, Salahov Agamet Zergerovich.....	207
<b>MULTIDISCIPLINARY APPROACH TO THE STUDY OF TRIGONOMETRY BY FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS</b> Elchaninova Galina Georgievna, Melnikov Roman Anatolyevich.....	211
<b>SOME FEATURES OF INDEPENDENT PUBLIC CONTROL IN EDUCATION</b> Ephieva Marina Konstantinovna, Salkazanova Madina Elbrusovna.....	216
<b>SOME FEATURES OF INDEPENDENT PUBLIC CONTROL IN EDUCATION</b> Ephieva Marina Konstantinovna.....	219

<b>LINGVODIDACTIONS BASES DERIVATIONAL WORK IN THE EDUCATIONAL BILINGUALISM</b> Ephieva Marina Konstantinovna.....	224
<b>CREATIVE TALENT DEVELOPMENT OF SCHOOL CHILDREN: PEDAGOGICAL ASPECTS</b> Balakireva Ekaterina Igorevna, Ignatieva Olga Grigorievna.....	228
<b>ETHNIC IDENTITY OF YONGER SCHOOLBOYS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY CULTURAL MODELS</b> Kadyrova Suliya Sharifullovna.....	232
<b>CONCEPT «SYNTHESIS OF ARTS»: ACTUAL ASPECTS</b> Kalinina Larisa Yuryevna.....	236
<b>ANALYTICAL ACTIVITY LEADER OF EDUCATIONAL ORGANIZATION: IDENTIFYING PROBLEMS</b> Koval Natalia Nikolaevna.....	240
<b>THEORETICAL ASPECTS OF PERSON'S CULTURE FORMATION</b> Kozlova Olga Anatol'evna, Timofeev Anatoliy Anatol'evich.....	244
<b>TRAINING TEACHERS OF MATHEMATICS TO PROFESSIONAL ACTIVITIES PROFESSIONAL FUNCTIONS «TRAINING COURSES, DISCIPLINES (MODULES) OR FOR CERTAIN TYPES OF TRAINING SESSIONS FOR UNDERGRADUATE AND (OR) ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAM»</b> Kondaurova Inessa Konstantinovna.....	247
<b>THE POTENTIAL OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF BUILDING COMPETENCE-ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS OF A TECHNICAL COLLEGE</b> Malakhova Olga Yurievna, Malancheva Svetlana Nikolaevna.....	251
<b>APPLICATION OF IMITATING EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE PREVENTION AND CORRECTION OF MORAL ALIENATION STUDENTS</b> Malieva Zalina Kolumbovna.....	255
<b>DIDACTIC POTENTIAL OF MEANS FOR RECORDING AND SPEECH RECOGNITION IN THE FOREIGN LANGUAGES TEACHING TO STUDENTS OF THE INSTITUTE OF CULTURE</b> Malova Natalya Vladimirovna.....	258
<b>THE ROLE OF THE MODERN EDUCATIONAL EQUIPMENT AND ELECTRONIC RESOURCES IN THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS</b> Mamedova Narmina Israfil.....	261
<b>PEDAGOGICAL CONDITIONS FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN SAFETY OF ACTIVITY OF THE AGROENGINEER</b> Miniyarov Valery Maksimovich, Orlova Marina Aleksandrovna.....	264
<b>STRATEGIC COMPETENCE CONCEPT IN THE ASPECT OF TEACHING STUDENTS FOREIGN COMMUNICATIVE ACTIVITY</b> Mikhaylina Oksana Nikolaevna.....	268
<b>DEVELOPMENT OF THE VOCABULARY OF CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF FAMILIARIZATION WITH THE OUTSIDE WORLD</b> Dobronravova Olga Vladimirovna, Galimova Khalida Nurislamova, Pankov Alexander Vladimirovich.....	271
<b>OUR INCOMPETENT SOCIETY: Part I (with a discussion of some of the competencies needed to transform it)</b> Raven John.....	274
<b>STUDENT'S EDUCATION MODEL: RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE</b> Rogaleva Galina Ivanovna.....	294
<b>USAGE OF TECHNOLOGICAL PROCESSES SIMULATION AS A PERSPECTIVE MEANS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PENAL SYSTEM INSTITUTIONS' MATERIAL SECURITY SPECIALISTS</b> Kiryanov Aleksandr Yurievich, Rodionov Alexey Vladimirovich, Solovkin Oleg Nikolaevich, Fokin Roman Viktorovich.....	299
<b>FEATURES OF FORMATION OF CHILDREN'S OPERA IN AZERBAIJAN</b> Sadigzade Hijran Azizaga.....	302
<b>MODEL THE METHODS OF FORMING OF SOCIAL RESPONSIBILITY AND COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN IN TEACHING BIOLOGY</b> Semenov Alexander Alexeevich, Ermokhina Alina Romanovna, Yaitsky Andrey Stepanovich.....	305
<b>PECULIARITIES OF CULTURE OF BEHAVIOR IN PUBLIC PLACES WITH CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE</b> Seredkina Natalia Dmitrievna, Solov'eva Nadezhda Alexandrovna, Shinkareva Nadezhda Alekseevna.....	312
<b>ASPECTS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL IMPACT AND POTENTIAL MEDICAL CONSEQUENCES OF ICT USE</b> Smirnova Elena Vladimirovna.....	316
<b>HISTORICAL PERSPECTIVE OF FORMATION OF THE RUSSIAN SCHOOL</b> Sultanova Tatyana Anatolievna.....	320
<b>FORMATION OF CULTURE OF INTERACTION AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS AS THE PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL PROBLEM</b> Sundeeva Lyudmila Aleksandrovna, Rakhimova Zarina Fanisovna.....	325
<b>ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS WITH USE OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES</b> Tretyakova Elena Michalovna.....	329
<b>«PEDAGOGICAL SECURITY» AS THE RESPONSE TO THE ACTUAL CHALLENGES OF MODERN LIFE</b> Fomin Maxim Sergeevich.....	334

<b>ROLE OF ACTIVITIES EXTRACURRICULAR PERSONAL-PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS</b> Tzoraeva Fatima Nikolaevna.....	337
<b>FEATURES OF DEVELOPMENT OF VISUAL-FIGURATIVE THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN AND THE EXPERIENCE OF ITS OPTIMIZATION IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION</b> Chikova Irina Vyacheslavovna, Dil-Illarionova Tatyana Vasilyevna.....	340
<b>PEDAGOGICAL CONDITIONS OF GENDER COMPETENCE FORMATION OF A MODERN KINDERGARTEN TEACHER</b> Shinkareva Nadezhda Alekseevna, Gryaznova Zhanna Aleksandrovna.....	344
<b>CONFORMITY OF PROFESSIONAL TRAINING MODERN DEMANDS LABOUR MARKET</b> Shkil Olga Sergeevna, Burdukovskaya Elena Anatolyevna, Zhen Wenzhu.....	348
<b>THE DEGREE OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE FIELD OF ELABORATION OF MILITARY-INDUSTRIAL COMPLEX</b> Yarullina Il'siya Hatypovna.....	351
<b>THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO TRAINING GRADUATE TRAINING IN THE BOLOGNA PROCESS</b> Yarygina Nelia Anatolyevna.....	353
<i>juridical science</i>	
<b>TO THE ISSUE ON THE LEGAL STATUS OF STUDENTS</b> Borisova Natalya Ravilevna, Garifyanov Eugeny Ilfatovich.....	358
<b>CRIMINAL LEGAL FRAMEWORK ANTI-CORRUPTION</b> Bykov Vladimir Vladimirovich, Prokopovich Galina Alekseevna.....	363
<b>PROSECUTOR'S SUPERVISION OVER EXECUTION OF PUNISHMENT IN THE FORM OF CORRECTIVE AND OBLIGATORY WORKS</b> Kovalenko Ekaterina Nikolaevna.....	367
<b>THE LEGAL BASIS OF COUNTERACTION OF CORRUPTION IN THE SYSTEM OF THE CUSTOMS SERVICE</b> Koval Viktoriya Dmitrievna.....	371
<b>SOCIO-CULTURAL (ARCHETYPAL) BASIS OF TRANSFORMATION OF PUBLIC POWER ORGANIZATIONS: FORMS AND DIRECTIONS</b> Mamychev Alexey Yurievich, Kachurova Svetlana Vladimirovna, Shestopal Sergey Stanislavovich.....	375
<b>EXTRALEGAL AND SHADOW FUNCTIONING OF THE PUBLIC AUTHORITIES</b> Mamychev Alexey Yurievich, Shestopal Sergey Stanislavovich.....	381
<b>STATE SECRETS IN RUSSIAN FEDERATION: LEGAL REGULATIONS LEVELS</b> Petrov Konstantin Sergeevich.....	385
<b>THE FORMATION AND EVOLUTION OF THE SOCIAL INSURANCE INSTITUTION IN EUROPE AND RUSSIAN EMPIRE: LATE XIX - EARLY XX CENTURIES</b> Pokhodzilo Yuriy Nikolaevich, Shestopal Sergey Stanislavovich.....	391
<b>PUBLIC PENAL POLICY OF RUSSIA IN THE SPHERE OF CONVICT'S LABOUR ORGANIZATION IN THE PERIOD OF 1917 – 1922 (HISTORICAL-LEGAL RESEARCH)</b> Rodionov Alexey Vladimirovich.....	398
<b>SOME FEATURES OF THE SUBJECTIVE SIDE OF A VIOLATION OF THE PRIVACY</b> Saprankova Tatyana Yurievna.....	403
<b>SECONDARY LAW SOCIALIZATION AND FORMING OF PROFESSIONAL LAW-AWARENESS</b> Skorobogatov Andrey Valerievich, Skorobogatova Anna Ildarovna.....	407
<b>SYSTEM OF COERCION MEASURES APPLIED IN THE PROCEEDINGS ON THE CASES ON FINANCIAL VIOLATIONS AND ITS LEGAL FEATURES</b> Sukiasyan Nazeli Garnik.....	411
<b>OCTOBER 1917: BACKGROUND, SUMMARY, EVALUATION</b> Timofeeva Alla Alexandrovna.....	417
<b>Conditions of accommodation of scientific materials.....</b>	421



21 июля 2016 года исполнилось 80 лет профессору Дж.Равену. От имени всех сотрудников и читателей нашего журнала мы поздравляем доктора Дж.Равена с юбилеем и желаем дальнейших творческих свершений и успехов в развитии новых научных идей, обогащающих такую область познания как социобиокибернетика.

Выдающийся британский психолог Джон Равен родился в Шотландии в 1936 г. в британских психологов Джона Карлайла Равена (John Carlyle Raven) и Мэри Элизабет Винд (Mary Elizabeth Wind). Степень бакалавра он получил в Абердинском университете (Шотландия) в 1959 г.. Вторую учёную степень по социальной психологии - в Лондонской школе экономики в 1960 г, и степень доктора философии в области психологии – в Тринити колледже в Дублине (Ирландия) в 1982 г.. Многие годы он работал в Социальной службе Британского правительства в Лондоне, и в Экономико-социальном научно-исследовательском институте в Дублине. По приглашению

Института психологии Российской Академии наук Дж. Равен принял участие в научной конференции “Развитие и оценка компетентности” 20-22 апреля 1998 г. в Москве. Его визит завершился подписанием соглашений об издании переводов двух его книг: “Компетентность в современном мире” и “Трагическая иллюзия: педагогическое тестирование” (Иностранная психология, № 10, 1998, с.58-65). В 2013 г. д-р Дж. Равен избран Почетным доктором Печского университета, одного из старейших университетов Венгрии и Европы.

Автор более 20 книг, посвященных психометрике, системам образования, компетентности в современном обществе и развитию общества на основе социобиокибернетики, а также более 200 статей в научных журналах. Среди книг особенно следует отметить следующие: ‘*Manual for Raven’s Progressive Matrices and Vocabulary Scales*’, 1972 (переведена на русский язык Руководство по тестам «Прогрессивные матрицы Равена» и словарным тестам. (на русский язык переведена в 2002), ‘*Competence in Modern Society*’, 1984 (переведена на русский язык, «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация», 2002), ‘*Education, Values and Society*’, 1985; ‘*The Tragic Illusion: Educational Testing*’, 1991(переведена на русский язык Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы, 2001), ‘*The New Wealth of Nations*’, 1995; ‘*Competence in the Learning Society*’, 2001; ‘*Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven’s Quest for Non Arbitrary Metrics*’, 2008 («Употребление и злоупотребление интеллектом: исследования продвигающие поиски произвольных метрик, начатые Спирменом и Равеном» (книга объединила работы 27 авторов из разных стран).

Многие статьи д-ра Дж. Равена также опубликованы на русском и английском языке в российских журналах Вектор науки Тольяттинского государственного университета, Азимут научных исследований, Балтийский гуманитарный журнал, Карельский научный журнал.

Д-р Дж. Равен посвятил многие годы своей научной деятельности исследованию природы, развития и оценки уровней компетентности людей и общества в целом.

В Лондоне, он работал со своим отцом Джоном Карлейлом Равеном (J. C. Raven, 1902 - 1970), автором системы тестирования «Прогрессивные матрицы Равена», над применением этих тестов в исследовании детского контингента ([www.johnraven.co.uk](http://www.johnraven.co.uk)). Наиболее систематизированно и всесторонне результаты изложены в книге *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Oxford Psychologists Press, 1984) (русс. перевод «Компетентность в современном обществе», Когито-Центр, 2002).

Основные выводы Дж.Равена в этой области исследований:

- из всех мер, разработанных психологами, **g**-фактор по Спирмену является *единственной* характеристикой, которая значительно предсказывает профессиональные и жизненные достижения.
- тесты RPM считаются наилучшими мерами **g**-фактора.
- внутрисемейная разница в баллах составляет две трети от общей дисперсии **g**-фактора.
- оценки **g**-фактора для 11-летних предсказывают две трети социальной мобильности и коррелируют со многими другими параметрами, включая здоровье и долголетие.
- во всех культурах, оценки резко увеличились за последние годы («Эффект Флинна»).
- **g**-фактор чрезвычайно зависит от окружающей среды. Но важные факторы окружающей среды не учитываются тестами.

Как и Ч.Спирмен, Дж. Равен серьёзно обеспокоен вредом наносимым образованию применением тестов в педагогике. Сведение оценки интеллектуальных способностей к одному фактору способствует безмерной легитимации и цементированию иерархических механизмов, которые разрушают нашу среду обитания с экспоненциально возрастающей скоростью. Из этого следует, что, в то время как результаты исследований обобщенные выше чрезвычайно важны, *большинство практических применений «Прогрессивных матриц Равена» весьма незачинно.* (<http://www.johnraven.co.uk>)

Дж. Равен утверждает, что, несмотря на то, что индивидуальные оценки «интеллекта» находятся на более высоком уровне, чем ранее, наш коллективный интеллект, пожалуй, находится на самом низком уровне за всю историю. Он настаивает на том, что «интеллект» следует понимать не как индивидуальную характеристику, но как *коллективную* характеристику, которая зависит от очень многих людей, разнообразными, в основном незаметными, способами обеспечивающих, то, что может именоваться интеллектуальным климатом.

Одной из основополагающих публикаций на эту тему в последние годы является коллективная книга авторов из

разных стран: Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics «Употребление и злоупотребление интеллектом: Исследования развивающие идеи Ч. Спирмэна и поиски Дж. Равена, направленные на поиск обоснованных (непроизвольных) метрик»

Исследованию **компетентности в современном обществе** посвящены упомянутые выше книги Дж. Равена *'Competence in Modern Society'*, 1984 *'Competence in the Learning Society'*, 2001

Дж. Равен первым поставил проблему взаимодействия ценностей, формирования компетентности и эффективности образования и посвятил её исследованию многие свои книги и научные статьи.

Многие выводы сконцентрированы в статье *'Our Incompetent Society'* (*Наше некомпетентное общество*):

- все компетентности высокого уровня имеют корни в ценностно наполненных мотивационных предпочтениях. Кроме того, личная эффективность зависит от среды, взаимодействия с мотивами индивида и включения соответствующего поведения. Это означает, что эффективность поведения зависит от индивидуального стремления приобрести как можно больше из ряда относительно самостоятельных, но и накапливаемых и взаимозамещающих, когнитивных, аффективных и мотивационных компонентов компетентности;

- способность людей участвовать в деятельности не может быть оценена в общем, независимо от мотивов – только *через* мотивы. Отсюда следует, что не имеет смысла пытаться оценить такие вещи, как «способность мыслить», «креативность» или «уверенность в себе» способом, которым психологи пытались сделать это в прошлом;

- для *описательных* рамок размышления об индивидуальных различиях необходимы методы аналогичные тем, которые найдены в химии и биологии. Мы должны определить, (1) на выполнение *каких* видов деятельности индивид сильно мотивирован, (2) влияет ли «окружение» на эти мотивы, (3) какие из компонентов компетентности индивида он проявляет при решении этих задач. Такая описательная база противостоит поискам рядов «переменных» - таких, как «интеллект», «инициативность», или «интроверсия» - профилей баллов, на основании которых ожидается адекватно описать и вычислить индивидуальные различия

Итоговый вывод Дж.Равена сводится к тому, что концептуализация и оценка компетентности требует парадигмального сдвига в методах мышления психологов об индивидуальных различиях и их оценивании.

Одна из последних по времени работ Дж. Равена, посвященных системе образования *'Competence, Education, Professional Development, Psychology, and Socio-Cybernetics'*, 2012 («Компетентность, Образование, Профессиональное развитие, Психология и Социокбернетика», 2014, перев. О.Н.Ярыгина) отражает современный взгляд ученого на данную проблему с позиций социокбернетики.

Новым направлением исследования социологических процессов, развиваемым Дж. Равеном и его соратниками является социокбернетический подход к управлению обществом. Этим проблемам посвящены работы Дж. Равена, опубликованные в последние годы, часть из которых переведена на и опубликована на русском языке:

Raven, J. (2009). *How are we to understand and map the network of social forces behind the autopoietic processes which appear to be heading our species toward extinction, carrying the planet as we know it with us - and how are we to design a more effective socio-cybernetic system for societal management? Workshop conducted at a meeting of Research Committee 51 (Socio-Cybernetics) of the International Sociological Association, Urbino, Italy, 29 June - 5 July 2009* [Равен Дж. (Перев. с англ.- Ярыгин О.Н.) Как мы должны понимать и отображать сеть социальных сил, стоящих за аутопойэзисными процессами, возникновение которых ведет наш вид к вымиранию, увлекая Планету, какой мы её знаем, вместе с нами - и как мы должны разрабатывать более эффективную социокбернетическую систему управления обществом? /Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (16).- С.172-179];

Raven, J. (2012). *Competence, Education, Professional Development, Psychology, and Socio-Cybernetics*. In Neimeyer (ed) *Continuing Education: Types, Roles, and Societal Impacts*. Haupauge, New York: Nova Science Publishers, Inc. [Равен Дж. (Перев. с англ.- Ярыгин О.Н.) Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социокбернетика] Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология 2014. № 2 (17).- С.170-204;

(<http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-obrazovanie-professionalnoe-razvitie-psiologiya-i-sotsiokibernetika>);

Raven, J. (2009). *Crisis? What Crisis?* /<http://eyeonsociety.co.uk/resources/cwc.pdf>

[Кризис? Какой кризис? (Часть I,II) Равен Дж. (Перев. с англ. Ярыгин О.Н.) Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4(9), СС. 81-95,

(<http://www.napravo.ru/all/download/191>);

Кризис? Какой кризис? (продолжение – часть III).Равен Дж. (Перев. с англ. Ярыгин О.Н.) Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2(11), СС. 87-101

(<http://www.napravo.ru/all/download/235>);

Кризис? Какой кризис? Равен Дж. (Перев. с англ. Ярыгин О.Н.) Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2(11), сс. 84-11 (<http://www.napravo.ru/all/download/233>)

Борисова Марина Юрьевна, студент

*Армавирский государственный педагогический университет**(352900, Россия, Армавир, улица Розы Люксембург, 159, e-mail: mariana@myrambler.ru)*

**Аннотация.** Большое количество научных работ, посвященных исследованию афоризмов, как русских, так и зарубежных, свидетельствует о глубине и многогранности этого жанра литературы. Истоки жанра афоризма берут свое начало в далекой древности, когда люди начали стремиться кратко выражать свои мысли и формулировать их в четкие и запоминающиеся изречения. В России афоризм, как жанр появился в XVIII веке. В современной научной литературе толкование жанровых наименований разновидностей афоризмов достаточно произвольно и противоречиво. Высказывания, которые могут считаться афоризмами, по мнению одних авторов совершенно не вписываются в дефиниции этого жанра, по мнению других. Целью данной статьи является разработка более четкого определения афоризма и его жанровых границ, рассмотрение русских афоризмов с точки зрения их происхождения. В ходе анализа научных работ и справочной литературы, выявлены основные проблемы и противоречия в дефиниции афоризма. В процессе исследования рассмотрены авторские афоризмы: вводные и обособленные; пословицы и поговорки, крылатые выражения и другие изречения. Анализ высказываний проводился с точки зрения их происхождения, используемых стилистических фигур, соответствия признакам малоформатного текста, цитируемости и обобщенности семантики. Основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов о сущности и тенденциях развития русского афоризма, как самостоятельного литературного жанра.

**Ключевые слова:** афоризм, авторский афоризм, вводный афоризм, обособленный афоризм, литературный жанр, пословица, поговорка, крылатые выражения, парадокс, парадоксальность, универсальное высказывание, малоформатный текст.

## RUSSIAN APHORISM: DEFINITION, GENRE BOUNDARIES, ORIGIN

© 2016

Borisova Marina Yuryevna, student

*Armavir State Pedagogical University**(352900, Russia, Armavir, Rosa Luxemburg st., 159, e-mail: mariana@myrambler.ru)*

**Abstract.** The existence of a great number of Russian and foreign research papers dedicated to study of aphorism shows all the versatility of this literary genre. Aphorism dates back to antiquity when people began to express their thoughts briefly and tried to sum up them in form of clear and memorable ways. In Russia aphorism appeared as aphoristic genre in 18th century. The explanation of genre denominations of aphorism is spontaneous and contradictory in newer academic literature. Saying that might be considered aphorisms by some authors are not aphorisms by other's. The object of this article is to pin point about aphorism, study Russian aphorism in the context of its origination. Key problems and contradictions in definition of aphorism are pinned down in the course of analysis of research papers and reference materials. Also author's aphorism such as proverbs, eloquent expressions and other sayings are considered in course of study. Analysis of aphorism was made in context of its origination, figures of speech which are being in use, correspondence to small-scale texts, citation and generality of semantics. Conceptual issues and key conclusions can be used in scientific and teaching activities when considering such issues as essence and tendency of development of Russian aphorism like individual literary genre.

**Keywords:** aphorism, author's aphorism, introductory aphorism, isolated aphorism, literary genre, proverb, saying, eloquent expressions, contradiction, general saying, small-scale text.

Афоризмы, русские и зарубежные, всегда интересовали людей всех возрастов и сословий. Большим тиражом издаются и успешно продаются сборники авторов всех времен, в том числе и современных. На сегодняшний день в крупных городах существуют клубы афористики, объединяющие авторов и почитателей данного направления. В последнее десятилетие, в связи с растущей популярностью социальных сетей, этот литературный жанр пользуется повышенным вниманием среди молодежи и подростков. Афоризмы украшают как письменную, так и разговорную речь, придают некую поэтичность, призывают слушателей и читателей к размышлению.

Изречение известного афориста, ученого-астрофизика В. Г. Сумбатова гласит: «Афоризм - это мысль, доведенная до ума». Несмотря на древнее происхождение афористики и широкое представление в литературе, четкие теоретические определения и границы этого жанра по сей день не разработаны. Универсальность афоризма, его богатая история, не снижающаяся популярность во все времена, высокая художественной и актуальность дают право афористике считаться самостоятельным жанром. Важно отметить, что история развития и тематика русской афористики несколько отличается от афористики в широком понимании.

Слово афоризм происходит от греческого слова *αφορισμός* – определение. Далее в научной и справочной литературе различных авторов встречаются противоречия в дефиниции афоризма. В энциклопедии «Русский язык» под редакцией Ю. Н. Караулова отмечается, что

афоризм не имеет единого общепринятого определения. Целью данной статьи является разработка универсального определения афоризма и его жанровых границ, рассмотрение русских афоризмов с точки зрения их происхождения [1, с. 42].

Авторство является наиболее частым вопросом, вызывающим разногласия. Так В. М. Кожевников и П. А. Николаев в «Литературном энциклопедическом словаре» указывают, что в фольклоре к афоризмам относятся пословицы и поговорки, в литературе – гномы и сентенции. Пословицы и поговорки, как часть устного народного творчества и способ выражения народного самосознания, являются обобщенным выразительным изречением, но авторов не имеют [2, с. 43]. В то же время в «Словаре литературоведческих терминов» под редакцией Л. И. Тимофеева и С. В. Тураева афоризм определяется как «обобщенная, глубокая мысль определенного автора» [3]. Аналогичную точку зрения высказывает Т. Н. Федоренко в своей работе «Афористика»: «Афоризмами принято называть краткие, глубокие по содержанию и законченные в смысловом отношении суждения, принадлежащие определенному автору и заключенные в образную, легко запоминающуюся форму» [4].

Из определения, данного Т. Н. Федоренко, утверждающего, что афоризм – это законченное по смыслу высказывание, плавно вытекает еще одна проблема дефиниции афоризма – законченность или необходимость домысливания [4]. В. И. Даль в толковом словаре определяет афоризм как отрывочное, но полное положе-

ние [5]. В работе О. Н. Кулишкиной и Л. В. Шелестова «Афоризм как форма «творчества из ничего» утверждается, что «афоризм всегда содержит более того, что сказано непосредственно. Его истинный смысл раскрывается в результате размышления» [6]. Возникает вопрос о принадлежности поговорок и крылатых выражений к жанру афоризма. Поговорка, как синтаксическая единица, представляет собой словосочетание. Не являясь законченным предложением, поговорка только отражает какое-либо жизненное явление или содержит образный намек, но не выражает обобщающую поучительную мысль.

Парадоксальность суждения, по мнению некоторых авторов, считается основным признаком афоризма. Парадоксальность – одно из художественных средств языка. И, как утверждают другие авторы, парадоксальность – всего лишь стилиевой прием, используемый в некоторых афоризмах для придания им яркости и искусности. В «Кратком словаре литературоведческих терминов» под редакцией Л. И. Тимофеева афоризм определяется, как мысль, отличающаяся «явной неожиданностью суждения» [7, с. 19, 103]. В энциклопедии «Русский язык» под редакцией Ю. Н. Караулова парадоксальность относится к факультативным признакам афоризма [1, с. 42]. В некоторых источниках не содержится указания на наличия или отсутствия в афоризмах парадоксальности суждения.

В дефиниции афоризмов есть еще одно интересное противоречие – доказанность. Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев пишут, что афоризм воздействует на сознание, но не доказывает и не аргументирует [3]. Эту же точку зрения поддерживают авторы «Литературного энциклопедического словаря», где отмечается, что суждение в афоризмах основано на пережитом опыте, а не доказательствах или аналитической самоочевидности [2, с. 43]. В противовес этому Н. Т. Федоренко, Л. И. Сокольская определяют логическую доказательность как отличительное свойство афоризмов [4].

Отсутствие разработанной дефиниции афоризма затрудняет его рассмотрение в качестве самостоятельного жанра, а именно нет четко сформулированных критериев принадлежности к афористическому жанру или исключения из него. При наличии существенных расхождений в определении афоризма, можно выделить некоторые черты, не вызывающих разногласий у исследователей: лаконичность и обобщенность.

Лаконичность – краткое и грамотное выражение мысли – неотъемлемая особенность любого афоризма. Возрастающий интерес к жанру сегодня, возможно, отчасти обусловлен именно краткостью [8]. Лаконичность присутствует в повседневной жизни повсюду: в рекламе и объявлениях (для снижения материальных затрат), в социальных сетях и текстовых сообщениях (из-за недостатка свободного времени), в запросах поисковых систем в сети интернет. Краткость, приписываемая афоризмам, понимается не в прямом значении, а как относительное требование [9]. Большинство пословиц и афоризмов, как современных, так и исторических, состоят из одного предложения: «Фанатизм во имя порядка готов внести анархию» (В. О. Ключевский) [10]; «На воре шапка горит». Многие пословицы и афоризмы представляют собой сложные предложения: «Умный не скажет, дурак не поймет – и так сойдет»; «Копейка рубль бережет, а рубль голову стережет»; «В жизни ученого и писателя главные биографические факты – книги, важнейшие события – мысли» (В. О. Ключевский) [10]. Афоризмы, как и пословицы, строятся из двух частей: конкретной мысли и итогового заключения. Эти компоненты могут быть нерасчленимыми, но их наличие обязательно [11, с.75-76]. Около трети афоризмов состоят более чем из одного предложения [9]: «Журналист пишет для всех. Писатель – для многих. Поэт – для немногих. Автор афоризмов – для избранных» (Л. Л. Крайнов-Рытов); «Литература – неугасимый костер, афоризмы –

взлетающие над костром искры. Критика – треск сырых поленьев» (А. Гришанков). Обобщенность, т.е. собираемость афоризмов, позволяет этому жанру оставаться актуальным на протяжении многих веков. Посредством обобщения реальных событий, предметов и явлений, основанном на человеческом опыте, афоризм передает некие универсальные отвлеченные идеи.

На основании исследований и публикаций, посвященных изучению дефиниции афоризма, можно сказать, что больше всего противоречий возникает при отнесении к жанру афоризма пословиц и поговорок, поскольку последние не имеют автора, не относятся к письменной литературе и выражают житейскую практическую мысль, а не отвлеченно-нравственную. Несмотря на это, существуют очень похожие по смыслу и содержанию пословицы и афоризмы. Достаточно сравнить русскую пословицу «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда» и цитату из повести А. П. Чехова «Три года», ставшую афоризмом: «Без труда не может быть чистой и радостной жизни». Одну мысль выражают русская народная пословица «Шила в мешке не утаишь» и афоризм «Тайное становится явным» из одноименного рассказа В. Ю. Драгунского. Русская пословица «Умный себя винит, глупый – своего товарища» находит точное отражение в афоризме Л. Н. Толстого «Мудрый человек требует всего только от себя, ничтожный же человек требует всего от других». Можно сказать, что афоризмы передают народную мудрость пословиц и поговорок в художественной форме через мысль автора. Пословицы по своей сути являются универсальными высказываниями, в сравнении с авторским афоризмом, обладают большей степенью обобщенности семантики и образностью, имеют прямое и переносное значение [9]. Являясь фольклорным жанром, в общепринятом представлении русская пословица не имеет автора, что, по мнению некоторых исследователей, отличает ее от афоризма. Стоит обратить внимание, что пословица изначально является высказыванием некоего носителя русского (или древнерусского) языка, т.к. любое высказывание появляется вследствие устной или письменной речи, отдельно от речи оно не существует, речь не существует отдельно от носителя языка. Претерпев более или менее значительные изменения, пословицы пришли к нам в своем нынешнем виде и содержании. Авторский афоризм может стать пословицей, утратив сведения об авторстве. Именно поэтому пословица является не только частью фольклора, но и полноценным афоризмом.

К жанру афоризма некоторые авторы так же относят следующие виды высказываний или афористических терминов.

Максима (происходит от латинского слова *maxima* – высший принцип) – разновидность сентенции, имеет моралистическое содержание. Максима, как правило, выражена в констатирующей или наставительной форме. Широко представлена в зарубежной литературе XVIII века: «Победи зло добром» (Б. Паскаль); «Показная простота – это утонченное лицемерие» (Ф. Ларошфуко). Франсуа де Ларошфуко в XVII веке создал свой сборник «Максимы и моральные размышления» [1, 2, 3].

Сентенция – от латинского слова «*sentential*» – мнение, суждение. Краткое обобщенное изречение, преимущественно морального содержания в изъявительной или повелительной форме. В. М. Кожевников и П. А. Николаев в «Литературном энциклопедическом словаре» определяют сентенцию как промежуточный жанр между фольклорной пословицей и индивидуальным авторским афоризмом. Сентенция часто использовалась в литературе античности, эпохи Возрождения и классицизма. Яркими представителями этого жанра являются «семь греческих мудрецов»: «Мера важнее всего», «Будь предусмотрителен». Сентенции часто украшены антитезой, параллелизмом, стилистическими фигурами повторения [1, 2, 3, 4].

Крылатые слова – общеизвестные краткие изречения



литературного происхождения. Источниками крылатых слов являются античные и библейские мифы, народный фольклор, научная и художественная литература, публицистика. Крылатая фраза «А был ли мальчик?» из романа М. Горького «Жизнь Клима Самгина» употребляется в ироничной форме при сомнениях в наличии предмета, ставшего поводом для беспокойства. «Луч света в темном царстве» из произведения Н. А. Островского «Гроза» используется для обозначения какого-то доброго события, явления, светлого и приятного человека. Легендарная фраза «Давайте жить дружно!» из мультипликационного фильма «Приключения кота Леопольда» по сценарию А. И. Хайта является сегодня призывом к спокойному разрешению разногласий без ссор и споров. «Ты – женщина, и этим ты права» из стихотворения «Женщина» В. Я. Брюсова используется как ироничный способ ухода от дискуссии с женщиной. Как видно из приведенных примеров, не все крылатые слова и фразы выражают законченную в смысловом отношении мысль, разъясняют или доказывают что-либо [1, 2, 3, 12].

Гнома – происходит от древнегреческого γνῶμη – мысль, мнение. Краткое изречение поучительно-философского содержания. Гномы пишутся в стихотворной форме, известны в античное и европейской литературе (Гете), в индийской, арабской и персидской поэзии, в христианской литературе встречаются в Евангелие. Поэтов, писавших гномы называли гномиками [1, 2, 3, 4].

Парадокс (от древнегреческого παράδοξος – неожиданный, странный) – высказывание, которое расходится с общепринятым мнением и кажется при поверхностном понимании нелогичным, противоречащим здравому смыслу. По мнению В. М. Кожевникова и П. А. Николаева, парадокс отличается остроумием и комичностью и принадлежит к афористике как разновидность остроты [2]. Любой парадокс выглядит как отрицание мнения, кажущегося на первый взгляд безоговорочно верным. Парадоксальность – чрезвычайно распространенное качество, присущее произведениям самых разных жанров искусства. Парадокс способен убеждать и впечатлять, благодаря оригинальности, дерзости и остроумию. Является эффективным приемом ораторской прозы, полемической и сатирической литературы, пародии, анекдота. В русской литературе парадоксальностью отличаются афоризмы Козьмы Пруткова: «Где начало того конца, которым оканчивается начало?», «Если на клетке слона прочтёшь надпись «буйвол», не верь глазам своим», «Кто мешает тебе выдумать порох непромокаемый?» [13]. Литературная маска Козьма Прутков является родоначальником жанра сатирико-юмористического афоризма в России. Автором многочисленных парадоксальных афоризмов является известный политический деятель В. С. Черномырдин: «Вино нам нужно для здоровья. А здоровье нам нужно, чтобы пить водку»; «Нам никто не мешает перевыполнять наши законы» [14, 15].

Максимы, сентенции и гномы соответствуют определению афоризма по всем показателям – краткость, образность, художественность, универсальность, принадлежность определенному автору – но не являются типичными жанрами для русской афористики. Парадокс так же отвечает всем требованиям жанра и широко представлен в отечественной литературе не только цитатами из произведений, но и автономными высказываниями писателей, политических деятелей и других известных людей. Возможность отнесения крылатых выражений к жанру афоризма будет рассмотрена далее.

Стилистические фигуры и их сочетания определяют образность, оригинальность и эмоциональную яркость афоризмов, придают этому жанру «высокий стиль», свойственный художественной литературе. Именно такой стиль, по мнению некоторых авторов, чужд пословицам. Возможность отнесения пословицы к жанру афоризма можно доказать проанализировав стилистические Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

фигуры, используемые как в авторских афоризмах, так и в пословицах: антитеза, параллелизм и хиазм, эллипсис, риторический вопрос, градацию, анафору и другие. Рассмотрим некоторые из них.

Антитеза (от древнегреческого ἀντίθεσις – «противопоставление») фигура контраста в художественной или ораторской речи, строящаяся на противопоставлении сравнимых понятий, реализуемое на уровне словосочетания, предложения, фразы. Антитеза лежит в основе многих пословиц и поговорок: «Легко подружиться, тяжело разлучиться»; «Умный научит, дурак наскучит» [2, 3, 16].

Параллелизм (от древнегреческого παράλληλισμος – расположение рядом, соположение) – риторическая фигура, заключающаяся в тождественности синтаксического строения двух или более смежных отрезков текста: «В каком году – рассчитывай, В какой земле – угадывай» (Н. А. Некрасов). В русском фольклоре параллелизм – особенность поэтической композиции, заключающаяся в сопоставлении главного действия с второстепенными: «Не красна книга письмом – красна умом», «Корень учения горек, да плод его сладок» [2, 3, 16, 17].

Хиазм – риторическая фигура, обращенный параллелизм. В своём классическом значении в риторике хиазм применяется к конструкциям, которые не повторяют те же слова и фразы, но инвертируют грамматическую структуру и мысли высказывания: «Все во мне, и я во всем» (Ф. И. Тютчев); «Делить веселье – все готовы: Никто не хочет грусть делить» (М. Ю. Лермонтов) [1, 2, 3].

Эллипсис (от древнегреческого ελλείψις – недостаток) – риторическая фигура разговорного стиля, намеренный пропуск слов, не существенных для смысла выражения. Один из компонентов высказывания опускается с целью придать тексту большую выразительность, динамичность: «Вместо хлеба – камень, вместо поучения – колотушка» (М. Е. Салтыков-Щедрин). Эллипсис часто встречается в пословицах и поговорках: «Дружно – не грузно, а врозь – хоть брось», «Готовь сани летом, а телегу – зимой» [2, 3, 12, 16].

Риторический вопрос – предложение вопросительное по структуре, но не требующее ответа. Эта стилистическая фигура связана с выражением различных эмоционально-экспрессивных значений, т.к. риторический вопрос возникает всегда в условиях противодействия как эмоциональная реакция протеста: «А судьи кто?» (А. С. Грибоедов, «Горе от ума»); «И какой же русский не любит быстрой езды?» (Н. В. Гоголь из поэмы «Мертвые души») [2, 3, 12, 17].

Анафора (от древнегреческого ἀναφορά – восхождение) повтор слова или группы слов в начале стихов, строф, фраз: «Все разнообразие, вся прелесть, вся красота жизни слагается из тени и света» (Л. Н. Толстой) [1, 2, 3].

Анализ афоризма как малоформатного текста позволяет четко определить жанровые границы. Текст, в широком понимании, это осмысленное речевое произведение, представляющее собой внутренне взаимосвязанную последовательность различных знаков, образующих целостность, обладающую оформленностью. К основным признакам текста можно отнести следующие: завершенность или смысловая законченность, связность, стилевое единство, целостность. Малоформатные тексты обладают всеми характерными чертами полноценного текста, при этом отличается визуальной краткостью [18, 19].

Попробуем доказать принадлежность афоризмов к жанру малоформатного текста на примере высказывания А. П. Чехова «Умный любит учиться, а дурак – учить». Афоризм, состоит из одного сложносочиненного предложения, в котором полностью раскрывается смысл сказанного, т.е. высказывание является завершенным. Два простых предложения в составе сложносочиненного связаны по смыслу и грамматически, т.е. выражен при-

знак связности. Четко прослеживается стиливое единство. Четвертый признак – целостность – проявляется в сочетании трех вышеуказанных признаков.

Пословица отвечает всем требованиям малого текста с обобщающей семантикой: «Книги не говорят, а правду сказывают», «В чужую жену черт ложку меду кладет». Обе поговорки состоят из одного простого предложения. Предложения имеют характер самостоятельного изречения, отличаются автономностью и завершенностью. Выражены стиливое единство и признак связности.

Аналогично рассмотрим поговорку «Когда рак на горе свистнет» и известную цитату из романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» – «Мы чужие на этом празднике жизни», ставшую крылатым выражением. Приведенные примеры хоть и могут выступать в качестве самостоятельных предложений, но не являются законченными в смысловом отношении. Т.е. один из основных признаков текста отсутствует, соответственно эти высказывания не являются малоформатным текстом.

Жанр афоризма чрезвычайно многообразен, так же разнообразны авторские афоризмы по своему происхождению. Зачастую пополнение фонда афористики происходит за счет цитирования произведений русских писателей и поэтов, а так же перевода выдержек из зарубежной литературы. Бессмертное произведение А. С. Грибоедова «Горе от ума» даровало нам множество афоризмов, актуальных и сегодня, например: «А впрочем, он дойдет до степеней известных, Ведь нынче любят бессловесных»; «Ах, злые языки страшнее пистолета». Широко известны цитаты из романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин»: «Чем меньше женщину мы любим, Тем легче нравимся мы ей»; «Любовью шутит сатана»; «Мы почитаем всех нулями, А единицами – себя». Произведения М. А. Булгакова так же запомнились читателям благодаря остроумным высказываниям героев: «Кирпич ни с того ни с сего никому и никогда на голову не свалится»; «Нет документа, нет и человека»; «Самый страшный гнев – гнев бессилия»; «На преступление не идите никогда, против кого бы оно ни было направлено. Доживите до старости с чистыми руками». Такие афоризмы называются вводными, они не всегда являются словами автора, могут быть репликой одного из персонажей произведения и при этом отражать точку зрения этого персонажа, а не самого автора. Подобные зачастую не соответствуют мировоззрению и идейным взглядам писателя, правильно понять их смысл можно только в контексте. По этой причине вводные афоризмы не часто включаются в сборники афоризмов и высказываний.

Афоризмами становятся строки из известных песенных текстов, например из песен В. С. Высоцкого: «Толка нет от мыслей и наук, когда повсюду – им опроверженье», «Нас всегда заменяют другими, чтобы мы не мешали вранью»; или тексты Ю. М. Антонова: «И стоит шаг пройти заносит время след, Обратного пути у жизни просто нет».

Некоторые авторы работают непосредственно в жанре афоризма. Золотой фонд русского афоризма, как самостоятельного жанра, составляют высказывания литературной маски К. Пруткива. Современными русскими афористами являются А. Ф. Давидович, В. М. Борисов, Г. Малкин, И. М. Губерман и многие другие. Авторские афоризмы, являющиеся самостоятельными произведениями, называются обособленными, они отражают истинные взгляды автора.

Источником пополнения фонда русских афоризмов также являются прецедентные тексты – это фразы из известных фильмов и эстрадных миниатюр. К примеру, популярностью пользуются реплики из фильма «Бриллиантовая рука» режиссера Л. И. Гайдая: «За чужой счет пьют даже язвенники и трезвенники»; «Управдом – друг человека». Становятся афористичными колкие высказывания некоторых писателей-сатириков, например, М. Н. Задорнова, М. М. Жванецкого,

Л. М. Измайлова. Современным источником пополнения фонда русской афористики является сеть интернет. Здесь возникает вопрос достоверности авторства, т.к. многие изречения в интернете либо не имеют автора вообще, либо приписываются сразу нескольким. Афористичными становятся некоторые высказывания артистов, политических деятелей, известных людей. Среди современных политиков наиболее цитируемыми являются Е. М. Примаков, В. В. Путин, В. С. Черномырдин и другие. Емкие, образные, близкие к народным, высказывания Е. М. Примакова цитируются во многих текстах и речах: «Если в доме заводятся мыши, это не значит, что дом надо сжечь», «Для успеха ум вреден, надо только иметь умный вид» [20]. Лучшие высказывания В. В. Путина собраны в книге «Слова, меняющие мир». Парадоксальные изречения В. С. Черномырдина получили статус самостоятельного направления «диалога народа и власти» и были названы «черномырдинками»: «Мы хотели как лучше, а получилось как всегда», «Принципы, которые были принципиальны, были непринципиальны» [14, 15]. На сегодняшний день популярностью среди пользователей социальных сетей пользуются острые высказывания советской актрисы Ф. Г. Раневской.

С учетом всех расхождений и противоречий, на основании анализа полученных данных, афоризм можно определить как оригинальное, краткое и законченное высказывание, содержащее в себе философский подтекст и неоднократно воспроизводимое в последствие слушателями и читателями. Не все русские поговорки и крылатые выражения из произведений отечественных авторов содержат в себе законченную мысль, поэтому определению афоризма соответствуют лишь отчасти, а именно, по признаку цитируемости, краткости и образности. В русской литературе к жанру афоризма можно отнести не только авторский афоризм и парадокс, но и поговорки, т.к. последние отвечают всем признакам малоформатного текста, являются универсальными высказываниями, содержат стилистические фигуры, характерные для художественных текстов, а так же изначально имеют автора. Можно сказать, что именно они составляют костяк русской афористики. Отнесение поговорки не только к жанру устного народного творчества, но и к афористике, может служить отдельной темой для исследования, поскольку эта грань русского афоризма в научной литературе рассмотрена недостаточно широко, а сама проблема до конца не изучена.

Источники возникновения русских афоризмов чрезвычайно разнообразны: от народной поговорки до цитаты из современной песни. Фонд отечественной афористики продолжает пополняться, вследствие чего возникают новые направления, а соответственно, расширяются границы этого жанра, что дает нам новые темы для изучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Русский язык. Энциклопедия / под ред. Караулова Ю.Н. М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. 703 с.
2. Литературный энциклопедический словарь / под ред. Кожевникова В.М. и Николаева П.А. М.: Советская энциклопедия, 1987. 752 с.
3. Словарь литературоведческих терминов / под ред. Тимофеева Л.И., Тураева С.В. М.: Просвещение, 1974. 509 с.
4. Федоренко Н.Т., Сокольская Л.И. Афористика. М.: Наука 1990. 419 с.
5. Даль В.И. Толковый словарь русского языка / под ред. Терешинной М. М.: Эксмо, 2015. 896 с.
6. Кулишкина О.Н., Шелестов Л.В. Афоризм как форма «творчества из ничего» // Русская литература. 2003. № 1. С. 20-23.
7. Тимофеев Л.И., Венгров М.П. Краткий словарь литературоведческих терминов. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения. Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

свещения РСФСР. 1963. 192 с.

8. Дьячкова Н.А. Новый русский афоризм // Филологический класс. 2005. № 14. С. 24-29.

9. Дмитриева О.А. Культурно-языковые характеристики пословиц и афоризмов (на материале французского и русского языков), дис. канд. филол. наук. Специальность 10.02.20 - сравнительно-историческое, типологическое, сопоставительное языкознание. Волгоград, 1997.

10. Мудрость веков – молодым / сост. Гавриков В.А., Гавриков Н.А. Краснодар: Краснодарское книжное издательство. 1987. 190 с.

11. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Сковородникова А.П. М.: Флинта, 2011. 480 с.

12. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений / сост. Серов В.В. М.: Локид-Пресс. 2005. 880 с.

13. Прутков Козьма. Сочинения. - М.: Художественная литература. 1976. 381 с.

14. Симонова Е.П. Современная языковая личность в контексте политического дискурса // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2010. № 1. С. 223.

15. Рассел Дж., Кон Р. Черномырдинки. М.: Книга по Требованию. 2013. 128 с.

16. Даль В.И. Пословицы русского народа. М.: Азбука. 2007.

17. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. М.: Наука. 1980. 366 с.

18. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос. 2003. 173 с.

19. Наличникова И.А. Афоризм как жанр, малоформатный текст и универсальное высказывание // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2016. № 4 (58). Ч. 3. С. 121-123.

20. Примаков Е.М. Встречи на перекрестках. М.: Центрполиграф. 2015. 624 с.

УДК 81'25(03):81'42

## ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОБЛАСТИ АНГЛО-РУССКОГО ТЕЗАУРУСА ПО АВТОМОБИЛЕСТРОЕНИЮ

© 2016

**Брега Ольга Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»  
*Тольяттинский государственный университет*

(445667, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: onmatveeva@tltu.ru)

**Аннотация.** В настоящей статье рассматривается технология построения англо-русского терминологического тезауруса предметной области автомобилестроения, в основе которой лежит особый информационно-семиотический подход. Автомобильные термины английского и русского языков целесообразно рассматривать в аспекте их семантической значимости, которая представляет собой совокупность семантических отношений автомобильного термина, поскольку они определяют место и статус термина в пределах терминосистемы автомобилестроения. Исследование английской терминологии по автомобилестроению в сопоставлении с русской с использованием метода тезаурусного моделирования предполагает поэтапное решение некоторых задач: учет тенденций развития современной лексикографии и терминографии в области систематизации и описания автомобильной терминологии, выработку принципов моделирования англо-русского автомобильного тезауруса, выявление основных семантических областей в структуре англо-русского автомобильного тезауруса, установление семантических отношений автомобильных терминов в англо-русском автомобильном тезаурусе, построение модели терминополья англо-русского автомобильного тезауруса, разработка структуры словарной статьи англо-русского автомобильного тезауруса, подготовка проекта англо-русского автомобильного тезауруса учебного типа. В статье излагаются результаты изучения терминополья англо-русского тезауруса по автомобилестроению. В проведенном исследовании используется комплексная методика, включающая сопоставительный и сравнительный анализ структуры и содержания словарных статей различных современных лексикографических источников по автомобильной терминологии; метод компонентного анализа словарных дефиниций английских автомобильных терминов. В данной работе приводится анализ семантических отношений терминов подъязыка автомобилестроения, которые связывают терминологию автомобилестроения в единую терминосистему и образуют структуру англо-русского тезауруса «Устройство автомобиля: двигатель, шасси, кузов и электрооборудование».

**Ключевые слова.** Тезаурусная лексикография, лексические единицы, формирование профессиональной компетенции, металингвистическая компетенция, метаязык, семантическая сеть, асимметрия, информационно-семиотическая природа, семиотико-синергетический подход, компонентный анализ.

## TECHNOLOGY OF CONSTRUCTION AND SEMANTIC AREAS OF THE ENGLISH-RUSSIAN THESAURUS FOR AUTOMOTIVE INDUSTRY

© 2016

**Brega Olga Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair  
«Theory and Practice of Translation»,

*Togliatti State University*

(445667, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 14, e-mail: onmatveeva@tltu.ru)

**Abstract.** Technology of English-Russian Automotive Industry thesaurus creation that should be based on special information and semiotics approach. Automobile terms of English and Russian languages should be considered on aspect of their semantic importance. Namely, it is vital to see the semantic relations of automobile terms as they define the place and the status of the term within an automotive industry semantic network. The research of English Automotive Industry Terminology in comparison to the Russian one assumes the stage-by-stage solution of some tasks. The accounting of modern lexicography automobile terminology development tendencies in the systematization and the description of field, development of the English-Russian automobile thesaurus modeling principles, identification of the main semantic areas in structure of the English-Russian Automobile thesaurus, Establishment of the semantic relations of Automobile terms in English-Russian Automobile thesaurus, creation of English-Russian automobile thesaurus model, Development of English-Russian Automobile thesaurus entry structure, preparation of the draft of the English-Russian Automobile thesaurus of educational type. Article states results of the English-Russian Automotive Industry Terminology studying. In conducted research the complex technique including the comparative analysis of structure and contents of dictionary entries of various modern lexicographic sources on automobile terminology is used; method of the component analysis of dictionary and term definitions of the English automobile terms. The analysis of Automobile Industry terms relation which connects Automotive Industry Terminology in a semantic network is provided in this work and forms structure of the English-Russian thesaurus: "Automobile Equipment: Engine, Chassis, Body, Electric Equipment".

**Keywords:** Thesaurus Lexicography, Lexical Units, Formation of Professional Competence, Met linguistic Competence, Multilanguage, Semantic Network, Asymmetry, Information-Semiotics Nature, the Semiotic-Synergetic Approach, Componential Analysis.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения информационно-семиотической природы английской и русской терминологии автомобилестроения, что предполагает разработку лингвистической технологии составления терминологического тезауруса, отражающего язык автомобилестроения, и выявление семантических отношений терминов данного языка. В современной английской и российской лексикографии не существует такого издания, как переводной тезаурус по автомобилестроению, и не разработаны принципы его организации, что побуждает нас обратиться к исследованию английской автомобильной терминологии с целью ее систематизации, классификации и изучения ее информационно-семиотической природы с использованием тезаурусного моделирования. Тезаурус по автомобилестроению учебного

типа способен обеспечить представление терминологии данной отрасли в формализованном виде, с наглядными семантическими отношениями. В вопросах лексикографии, терминографии и тезаурусного моделирования наше исследование опирается на работы таких ученых, как В.В. Морковкин, Ю.Н. Караулов, С.Е. Никитина, А.В. Суперанская, Ю.И. Горбунов [1-5] и других.

Опираясь на многолетний опыт работы преподавателей кафедры теории и практики перевода Тольяттинского государственного университета в сфере подготовки лингвистов-переводчиков [6-10], учитывая содержание учебного плана «Лингвистика» 430502, предусматривающего как освоение теоретических и практических дисциплин, так и изучение прикладных аспектов перевода: художественного, коммерческого, устного вида перевода, среди которых немаловажным является на-

учно-технический перевод, приходим к выводу, что Тезаурус по автомобилестроению учебного типа, как компонент УМКД к дисциплине «Научно-технический перевод (Автомобиль)», является необходимым условием для успешного изучения такой актуальной для г.Тольятти терминологии как англо-русская терминология автомобилестроения. А уровень сформированности метаязыковой компетенции в этой предметной области у лингвистов-переводчиков определяет качество профессиональной подготовки студентов, а значит степень сформированности у них особых профессиональных компетенций, включающих овладение такими умениями и навыками, которые позволяют им быть успешными и востребованными в повседневной жизни.

Целью настоящей статьи является изложение результатов изучения терминополья англо-русского тезауруса по автомобилестроению и анализ семантических отношения терминов подъязыка автомобилестроения, которые связывают терминологию автомобилестроения в единую терминосистему и образуют структуру англо-русского тезауруса «Устройство автомобиля: системы, узлы и детали».

Выбрав тезаурус как основное средство представления знаний в области автомобилестроения, следует отметить особую роль терминологии, которая обусловлена когнитивной функцией термина, а также его информационной функцией в научном тексте, его свойством быть инструментом научного познания. Рассмотрим некоторые принципы тезаурусного представления знаний, которые необходимо учитывать при создании информационной базы под названием «Устройство автомобиля: системы, узлы и детали». При разработке данного тезауруса прежде всего необходимо отразить «понятия», существующие в данной области знания, то есть выделить все термины, принадлежащие данной предметной области, и установить иерархию тех отношений, которые связывают данные термины в единую систему.

Для того чтобы построить детализированный информационный тезаурус, необходимо в первую очередь обратиться к словарю, в котором зафиксированы все термины данной области, то есть определить терминосистему изучаемой предметной области. В рамках нашего исследования данная задача решается путем анализа корпуса научных текстов, включающего в себя различные учебные пособия, научные статьи, энциклопедические и переводные русские и английские словари по автомобилестроению.

Научно-технический текст вообще и научно-технический текст по автомобилестроению в частности относятся к жанру специального текста, основной стилистической чертой которого является точное и четкое изложение материала при почти полном отсутствии тех выразительных элементов, которые придают речи эмоциональную насыщенность.

Выявленные в ходе анализа английских научно-технических текстов об устройстве автомобиля термины и их определения в текстах сопоставляются с дефинициями и русскоязычными эквивалентами этих терминов, приводимых в определениях терминов, обнаруженные в конкретных текстах, а также в определениях, приводимых в словарях по автомобилестроению, используются с помощью метода компонентного анализа. Данный метод заключается в последовательном сравнении терминов с их дефинициями. Дефиниция представляет собой разложение смысла термина на его смысловые составляющие.

В нашем случае все термины обозначают конкретные объекты (детали автомобиля). Они объясняются через термины с более общим значением, которые, в свою очередь, объясняются через термины с еще более общим значением. Конечным составляющим словарных дефиниций терминов являются так называемые элементарные термины, обозначающие наиболее общие понятия. Сравнение дефиниций разных терминов позволяет установить семантический поля, в которых объединяют-

ся отдельные группы терминов, выявить семантические отношения, связывающие, с одной стороны, термины внутри семантического поля, а с другой, семантические поля - в единую семантическую область «Конструкция автомобиля».

Одновременно исследовались научно-технические тексты по автомобилестроению, написанные отечественными специалистами. Так в рамках нашего исследования использовались пособия А.Г. Пузанкова («Автомобили: Устройство автотранспортных средств: Учебник для студ. учреждений сред. проф. образования») [11], А.В. Гниненко («Современный автомобиль как мы его видим : учебник английского языка») [12]; лексикографические издания: «Англо-русский автотракторный словарь» Б.В. Гольда и др. [13], «Толковый словарь по машиностроению. Основные термины» Б.В. Захарова и др. [14], «Энциклопедия автомобилиста» А.Н. Рыбина [15], «Новый англо-русский и русско-английский автомобильный словарь» под редакцией А.Ю. Горячкина [16], «Англо-русский и русско-английский автомобильный словарь» М.В. Тверитнева и др [17].

Данная работа проводилась с целью выявления русских эквивалентов английских терминов по автомобилестроению (особенно составных), которые являются выходной частью двуязычного англо-русского тезауруса по автомобилестроению. Кроме того, при определении русских эквивалентов активно использовались словари А.В. Гниненко («Англорусский иллюстрированный словарь: автомобильные и машиностроительные специальности») [18], «Словарь англо-русский автомобильных терминов» [19], а также онлайн-словари, такие как «Мультитран» [20] и др.

Компонентный анализ дефиниций терминов по автомобилестроению позволяет нам выявить терминополье английского автомобилестроения, которое представляет собой систему ключевых понятий, вертикально и горизонтально связанных между собой сетью семантических отношений.

Термин терминополье вслед за А.В. Суперанской мы рассматриваем как «своеобразную область существования термина, внутри которой он обладает всеми характеризующими его признаками, область, искусственно очерченная и специально охраняемая от посторонних проникновений. Принадлежность к определенному полю является самым существенным признаком, отличающим термины-слова от обычных слов. Поле для термина-понятия - это та система понятий, к которой он принадлежит, а для термина-слова - та совокупность других терминов-слов, с которыми он сочетается в рамках данной науки, на базе которых формируется сам и на которые оказывает влияние своей языковой формой. Но первое и главное для поля - экстралингвистическая направленность, в соответствии с которой организуются языковые средства выражения» [1, 110-111].

Внутри своего поля термин стремится к однозначности, однако, даже в пределах данного поля технический термин обнаруживает многозначность. Например, *англ. gun* означает: 1) пушка; 2) пулемет; 3) ружье; 4) пистолет. Из этого он делает вывод, что однозначность - не свойство термина, а требование, к нему предъявляемое. Терминополье реализует условия для создания и функционирования терминологических систем. Терминополье «Автомобилестроение» состоит из трёх семантических областей: «Конструкция автомобиля», «Техническая эксплуатация автомобиля» и «Производство автомобилей», которые, в свою очередь, подразделяются на семантические поля.

В целом, терминополье английского подъязыка автомобилестроения отражает научную картину, которая сложилась в данной области знания. Верхний ярус данного терминополья содержит более общие термины, которые известны большинству носителей языка. Семантические области делятся на семантические поля, которые состоят из семантических субполей. Семантические субполя де-

лется на семантические микрополя. Микрополя состоят из так называемых «точек», которые являются конечными и самыми узкими понятиями данного терминополья.

В рамках данного исследования наибольший интерес для нас представляет семантическая область «Конструкция автомобиля», а именно её семантическое поле «Устройство автомобиля: системы, узлы и детали». Термины данной семантической области составляют ядерную часть терминологии автомобилестроения и отражают ключевые понятия этой отрасли. Семантическое поле «Устройство автомобиля: системы, узлы и детали» состоит из четырех семантических субполей:

- «Engine - Двигатель»;
- «Chassis - Шасси»;
- «Body - Кузов»;
- «Electric equipment - Электрооборудование»;

Каждое семантическое субполе, в свою очередь, подразделяется на микрополя и точки и представлено на рисунке 1.

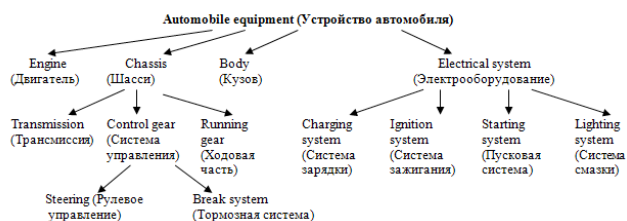


Рисунок 1 - Терминополье «Устройство автомобиля и его субполя»

При разработке двуязычного тезауруса следует учитывать государственные стандарты, предъявляемые к структуре и форме данного типа словаря. В соответствии с ГОСТ 7.24-2007 обязательными составными частями многоязычного информационно-поискового тезауруса являются:

- вводная часть;

- алфавитные лексико-семантические указатели, включающие средства для указания эквивалентности дескрипторов одноязычных версий. В качестве базовой рекомендуется выбрать одну из одноязычных версий и устанавливать эквивалентность других одноязычных дескрипторов других одноязычных версий по отношению к дескрипторам базовой версии [21].

Обзор словарей-тезаурусов по лингвистическим дисциплинам, составленных Ю.И. Горбуновым и его учениками [22-24] позволил определить основные части статьи англо-русского тезауруса «Устройство автомобиля: системы, узлы и детали». Структура статьи описывается в ранее опубликованной статье [25]. Отличительной чертой словарной статьи данного тезауруса является её открытый характер, то есть с учетом специальных целей она может быть расширена за счет новых терминов, появляющихся в данной научной области. В конце словаря даются алфавитные лексико-семантические указатели на английском и русском языках с указанием адреса дескриптора.

При составлении англо-русского тезауруса «Устройство автомобиля: системы, узлы и детали» были учтены семантические отношения, объединяющие совокупность терминов в единую систему, наиболее распространенными из которых являются отношения «часть-целое», гипонимо-гиперонимические, синонимические, а также отношения вариантности. Данные семантические отношения образуют семантическую сеть, которая отражает структуру системы автомобильных терминов. В тезаурусе данные семантические отношения обозначены фигурными скобками, например: помета {ant.} указывает на отношение антонимии, которое связывает заглавный термин с термином, перед которым стоит эта помета.

Иерархическое отношение «целое-часть» является

одной из отличительных характеристик английской терминологии автомобилестроения. Оно отражает многочисленные специфические связи между понятиями, воспринимаемыми как некоторое целое, и понятиями, которые являются составляющими частями этого целого. В самом общем виде «целое» называется термином «голоним», а «часть» - термином «мероним». В некоторых случаях специфические отношения «голоним-мероним» требуют уточнения. К таким случаям относятся специфические отношения компонента, свойства, признака, функции и др. Выявленные в ходе составления нашего тезауруса отношения «часть-целое» по своей специфике являются отношениями компонента. Данный тип отношения выражает некоторый неотъемлемый от рассматриваемого «целого» его элемент.

Вся конструкция автомобиля состоит из систем и узлов, которые, в свою очередь, также состоят из определенных деталей. Например, ходовая часть автомобиля состоит из рамы, мостов, подвески и колес. Таким образом, термин *running gear* (ходовая часть) имеет следующие меронимы:

- *frame* (рама);
- *axle* (мост);
- *suspension* (подвеска);
- *wheel* (колесо).

Термин *wheel*, в свою очередь, имеет следующие меронимы:

- *wheel plate* (диск);
- *wheel rim* (обод колеса);
- *hump* (кольцевой выступ);
- *wheel stud* (шпилька крепления колеса);
- (*wheel*) *hub* (ступица);
- *tyre* (шина).

Отношения «часть-целое» присутствуют во всех рассмотренных нами семантических субполях тезауруса по автомобилестроению.

Гиперо-гипонимическая связь автомобильных терминов отражает сложившиеся родо-видовые отношения понятий, которые называются этими терминами. Гипонимия - одно из основных парадигматических отношений в семантическом поле, отражающем иерархию составляющих это поле единиц. Отношение гиперо-гипонимии представляет собой включение семантически однородных единиц в соответствующий класс наименований. Автомобильные термины, соответствующие видовым понятиям, выступают как гипонимы по отношению к термину, который соотносится с родовым понятием - гиперонимом. Например, термин *steering gear* (рулевой механизм) имеет следующие гипонимы:

- *rack and pinion steering gear* (рулевой механизм реечного типа);
- *worm and sector steering gear* (рулевой механизм с червяком и сектором);
- *worm and roller steering gear* (рулевой механизм с червяком и роликом);
- *cam and lever steering gear* (рулевой механизм с червяком и кривошипом);
- *worm and nut steering gear* (рулевой механизм с винтом и гайкой);
- *recirculating ball steering gear* (винтореечный) рулевой механизм с шариковой гайкой);
- *hydraulic power steering gear* (рулевой механизм с гидроусилением);
- *electro-hydraulic power steering gear* (рулевой механизм с гидроэлектрическим усилением);
- *worm and wheel steering gear* (рулевой механизм с червяком и шестерней).

Отношение гиперо-гипонимии связывает термины в отдельные группы, классы, поля, которые, в конечном итоге, составляют основу семантического пространства англо-русского тезауруса «Устройство автомобиля: системы, узлы и детали».

Существование в терминологии синонимов, дублетов традиционно негативно оценивается терминологическими специалистами.

ведами: Л.Л. Кутина, отмечая, что синонимия особенно характерна для любой терминосистемы на этапе ее становления, тем не менее, относит ее к «отрицательным фактам» [26]. На наш взгляд, указание синонимов термина в словарной статье в значительной степени облегчает не только понимание обозначаемого понятия (явления), но также работу с научно-технической литературой. Отношение синонимии автомобильных терминов было установлено в нашей работе на основании анализа содержания английских научно-технических текстов по автомобилестроению (в частности, устройству автомобиля).

Как известно, синонимией называется тип семантических отношений языковых единиц, заключающийся в полном или частичном совпадении их значений [27]. Принято различать полные (абсолютные) и частичные (относительные) синонимы.

По формальному критерию среди синонимических терминологических единиц выделяются: простые термины и составные термины. Следует отметить, что наличие значительного числа синонимов является характерной чертой английской терминологии автомобилестроения. Данный вывод был сделан на основе того факта, что в большинстве случаев нескольким синонимичным обозначениям одного понятия в английском языке соответствует один русский перевод. Приведем примеры:

worm and nut steering gear - рулевой механизм с винтом и гайкой; {syn.} screw and nut;  
straight engine - двигатель расположением цилиндров в один ряд; {syn.} inline engine;  
opposed (cylinder) engine - оппозитный двигатель; {syn.} boxer engine;  
cabriolet - кабриолет; {syn.} convertible;  
torque converter - гидротрансформатор крутящего момента {syn.} hydraulic coupling.

В ходе составления англо-русского тезауруса по автомобилестроению было обнаружено несколько случаев антонимических отношений между терминами. Антонимия представляет собой тип семантических отношений между терминами с противоположными значениями. Приведем примеры антонимов подязыка автомобилестроения:

driving axle (ведущий мост); {ant.} dead axle (неведущий мост);  
open body (открытый кузов); {ant.} closed body (закрытый кузов).

Автомобильные термины, обладающие свойством вариантности, характеризуются тождественностью значения во всех случаях своего употребления в речи, о чем свидетельствует возможность их взаимозамены вне зависимости от контекста. В метаязыке английского автомобилестроения наблюдаются следующие виды вариантности:

- орфографическая вариантность, когда термины различаются по своему написанию: driveshaft - drive shaft;
- квантитативная вариантность наблюдается у составных терминов, которые в речи употребляются в неполном составе, поскольку один из компонентов составного термина имеет факультативный характер: transfer gear box - transfer box, propeller shaft - prop shaft;
- морфологическая вариантность: coiled spring - coil spring, brake system - braking system.

Рассмотренные варианты способны заменять друг друга в научно-техническом контексте, так как они обладают идентичными значениями и соотносятся с одним и тем же денотатом.

Выявленные в результате анализа семантические отношения терминов подязыка автомобилестроения связывают терминологию автомобилестроения в единую терминосистему и образуют структуру англо-русского тезауруса «Устройство автомобиля: системы, узлы и детали».

Таким образом, можно сказать, что автомобильная терминология английского и русского языков моделиру-

ется с помощью особой семантической сети, структура которой позволяет учитывать гиперо-гипонимические, синонимические и антонимические отношения. В результате исследования мы пришли к выводу, что семантическая область автомобильных терминов представляет собой сложную иерархическую структуру, элементы которой (семантические области, поля, субполя и микрополя) связаны гиперо-гипонимическими, синонимическими, антонимическими и др. отношениями. Англо-русский тезаурус по автомобилестроению учебного типа обеспечивает представление терминологии данной отрасли в формализованном виде, с четкими дефинициями заглавных терминов и наглядными семантическими отношениями, что является необходимым условием для успешного изучения автомобильной терминологии английского и русского языков и будет являться перспективной дальнейших изысканий данного направления.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Морковкин В.В. Идеографические словари. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. 71 с.
2. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. М.: КомКнига, 2006. 168 с.
3. Никитина С.Е. Тезаурус по теоретической и прикладной лингвистике. М.: Наука, 1978.
4. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: вопросы теории. М.: Издательство ЛКИ, 2007. 214 с.
5. Горбунов Ю.И. Тезаурусная лексикография в лингвистическом аспекте // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2015. № 3 (44). С. 252-254.
6. Касаткина К.А. Социальный подход в формировании специальных переводческих компетенций студентов-лингвистов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. 2016, №3 (26). С. 27-31.
7. Малявина А.Н. IT- и ТМ-технологии в процессе подготовки профессиональных переводчиков // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2011. № 1. С. 150-154.
8. Матвеева О.Н. Формирование профессиональной компетенции у студентов-переводчиков с использованием обучающего тезауруса по английскому переводоведению // Вестник Самарского государственного университета. 2008. № 5-2 (64). С. 68-75.
9. Мурдускина О.В. Проблема перевода терминов в научно-технических текстах на современном этапе // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков сборник материалов V международной научной заочной конференции. Тольяттинский государственный университет, Гуманитарно-педагогический институт. 2016. С. 114-120.
10. Воляшина С.М. Проблемы стандартизации терминологии переводоведения // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2011. № 1. С. 146-150.
11. Пузанков А.Г. Автомобили: устройство автотранспортных средств: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 560 с.
12. Гниненко А.В. Англо-русский учебный иллюстрированный словарь = Modern Pictoral AUTOMOTIVE AND MECHANICAL ENGINEERING. English-Russian Dictionary : автомобильные и машиностроительные специальности: учебник. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. 287 с.
13. Гольд Б.В., Кугель Р.В., Шершер С.А. Англо - русский словарь по автомобильной технике и автосервису. Минск: Новая звезда лтд, 1999. 704 с.
14. Толковый словарь по машиностроению. Основные термины. / Б.В. Захаров и др. М.: Рус. яз., 1987. 304 с.
15. Энциклопедия автомобилиста. М.: Равновесие, 2004. 287 с.
16. Горячкин А.Ю. Новый англо-русский и русско-английский автомобильный словарь / Под ред. к.т.н.

- В.В. Комарова (НИИАТ). М.: Живой язык, 2008. 624 с.
17. Англо-русский и русско-английский автомобильный словарь. / М.В. Тверитнев. 2009. 376 с.
18. Гниненко А.В. Современный автомобиль: как мы его видим = The Automobile as we see It : учебник англ. Языка. М. : АСТ: Астрель: Гранзиткнига, 2005. - 463 с.
19. Словарь англо-русский автомобильных терминов. М.: «Автомобильная литература», 2011. 522 с.
20. Мультитран. Система для переводчиков [Электронный ресурс]. - [http:// www.multitran.ru](http://www.multitran.ru). (дата обращения 12.11.2016)
21. ГОСТ 7.24-2007 Тезаурус информационно-поисковый многоязычный. Состав, структура и основные требования к построению. - Взамен ГОСТ 7.24-90; введ. 2008-07-01. / Межгосударственный совет по стандартизации, метрологии и сертификации. М.: Стандартинформ, 2008.
22. Матвеева О.Н. Обучающий тезаурус по английскому переводоведению. 2010. 83 с.
23. Ведерникова Ю. В. Тезаурусное моделирование терминополья General Terms (общие понятия) предметной области «Английская когнитивная лингвистика» // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2011. № 8. С. 48-54.
24. Горбунова О.Ю. Обучающий французско-русский автомобильный тезаурус. 2015. 43 с.
25. Брега О.Н. Принципы моделирования обучающего тезауруса англоязычных терминов по автомобилестроению // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. №3 (16). С. 12-15.
26. Кутина Л.Л. Термин в филологических словарях // Проблематика определений терминов в словарях разных типов. Л.: Наука, 1976. С.24.
27. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 683 с.



ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ  
Е.А. БАРАТЫНСКОГО И Д.В. ВЕНЕВИТИНОВА

© 2016

**Васильев Николай Леонидович**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка  
*Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва*  
(430005, Россия, Саранск, улица Большевикская, 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)

**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой  
перевода и переводоведения

*Пензенский государственный технологический университет*  
(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / улица Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье сравниваются поэтические словари (лексика, имена собственные) ярких представителей «пушкинской плеяды» – Е.А. Баратынского (1800–1844) и Д.В. Веневитинова (1805–1827). В поэзии Баратынского встречается 6847 лексем и 353 онима, в поэзии Веневитинова – 2835 лексем и 80 онимов; совокупный объем их литературного наследия, соответственно, 50 тысяч и 13 тысяч словоупотреблений. В качестве выборки для статистического и семантического сравнительного анализа соотносительности лингвопоэтик указанных авторов были взяты лексемы и онимы на буквы А, Я. Доля общего между поэтами на лексическом уровне составляет 26,8 %, на ономастическом (учитывались только общезначимые культурно-исторические имена) – 3,1 %; речевые индивидуальности поэтов на лексическом уровне выражаются, соответственно, 63,4 % и 9,8 %, на ономастическом – 84,4 % и 12,5 %, т. е. стилистическая оригинальность и культурологическая насыщенность произведений Баратынского в несколько раз выше, чем у Веневитинова. Доля общего между словарями поэтов в выборках из 20 наиболее частотных полнозначных лексем – 55 %. Сопоставление полученных статистических данных с аналогичными «парными» сравнениями лексиконов других стихотворцев XIX в. (А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, А.И. Полежаев, Ф.И. Тютчев, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев), показывает, что словарная и, вероятно, эстетическая корреляция между произведениями Баратынского и Веневитинова превышает, например, словарно-художественную близость творчества Полежаева и Языкова, Полежаева и Баратынского – поэтов, связанных либо университетской средой и воспеванием студенческого братства, либо метафизичностью лирического дискурса; но она ниже, чем между лексиконом Баратынского и Дельвига, Баратынского и Языкова – более близких к А.С. Пушкину поэтов. Вместе с тем, на уровне имен собственных словарные стыковки Баратынского и Веневитинова незначительны.

**Ключевые слова:** «пушкинская плеяда» поэтов, словари языка писателей, словники, лексемы, имена собственные, онимы, поэтика, лингвопоэтика, статистика, Е.А. Баратынский, Д.В. Веневитинов, А.С. Пушкин, А.А. Дельвиг, Н.М. Языков, Д.В. Давыдов, П.А. Вяземский, А.И. Полежаев, Ф.И. Тютчев, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев, Н.М. Карамзин.

COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS  
OF E.A. BARATYNSKY AND D.V. VENEVITINOV

© 2016

**Vasilyev Nikolay Leonidovich**, doctor of philological sciences, professor, professor of the chair Russian language  
*Ogarev Mordovia State University*

(430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya str., 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor, head of the chair  
of translation and translation studies

*Penza State Technological University*  
(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Abstract.** The article deals with the poetic language dictionaries comparison analysis (lexemes, proper names) of famous representatives of «Pushkin pleiad» – D.V. Venevetinov (1805–1827) and E.A. Baratynsky (1800–1844). In the Baratynsky poetry we met 6847 lexemes and 353 homonyms in Venevetinov poetry – 2835 lexemes and 80 homonyms the total amount of their literary inheritance was 50 thousand and 13 thousand word used. As the samples for statistics and semantics comparison analysis of these authors' lingo poetical systems we have taken the lexemes and homonyms from A to Y. The ratio of common features among the poets on the lexemes level is 26,8 per cent and on the anosmatic level (we take into account only general culture-historical names) – 3,1 per cent; speech individual features on the lexical level are 63,4 and 9,8 per cent, on the anosmatic level the it is – 84,4 and 12,5 per cent. It means stylistic originality and cultural enrichment of Baratynsky compositions is higher in comparison with Venevetinov. The ratio of general features between the writer's dictionaries in the samples of the twenty most commonly used full meaning lexemes is 55 per cent. The comparison of the received statistics data with the analogical «pair» comparison of the lexical systems of the other poets of the XIX century (A.A. Delvig, E.A. Baratynsky, N.M. Yazykov, A.I. Polezhaev, F.I. Tutchev, M.Ya. Lermontov, N.P. Ogarev) showed that vocabulary and esthetic correlation between Venevetinov and Baratynsky compositions is higher for example vocabulary artistic close similarity of Polezhaev and Yazykov poetry, Polezhaev and Baratynsky – the Poets connected by the university society, singing the student's brotherhood or metaphysics of lyrics discussion; but it is closer than lexeme systems of Baratynsky and Delvig, Baratynsky and Yazykov – which is more close poets to A.S. Pushkin. We must also take into account that on the proper names level the similarities of Baratynsky and Venevetinov are tiny.

**Keywords:** «Pushkin pleiad» Poets, Poet Language Dictionaries, Vocabulary, Lexemes, Personal Names, Homonyms, Poetics, Lingvoapoetics, Statistics, E.A. Baratynsky, D.V. Venevetinov, A.S. Pushkin, A.A. Delvig, N.M. Yazykov, D.V. Davydov, P.A. Vyzemsky, A.I. Polezhaev, F.I. Tutchev, M.Yu. Lermontov, N.P. Ogarev, N.M. Karamzin.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* «Пушкинская плеяда» поэтов (П.А. Вяземский, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, Д.В. Веневитинов, Д.В. Давыдов и др.) складывалась из вполне самобытных авторских индивидуальностей, оказывавших эстетическое воздействие друг на друга и на самого Пушкина, а также испытывавших литературное влияние последнего. В результате это породило более

или менее определенные общие, синтетические черты в поэтике и предположительно в лингвопоэтике данных авторов, как и других писателей пушкинской эпохи [см., напр.: 1, с. 16–18; 2, с. 14–21, с. 25–38; 3–5; 6, с. 297–299, 324–336, 347–354]. Уместно в связи с этим проследить не только собственно реминисцентные слои такого творческого взаимодействия [см., напр.: 7–9], но и конкретные языковые (речевые) его проявления, по возможности с привлечением статистического инструментария.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение не изученных ранее частей общей проблемы. В ряде недавних исследований нами были изложены результаты количественно-качественного изучения поэтических лексиконов А.И. Полежаева [10], А.А. Дельвига [11–13], Н.М. Языкова [14], Н.П. Огарева [15], П.А. Вяземского [16–20], Д.В. Давыдова [21–22], Е.А. Баратынского [23], Н.М. Карамзина [24], Д.В. Веневитинова [25]; проведены сравнительно-статистические экспресс-анализы словников Полежаева, Тютчева [см. также: 26], Огарева, Языкова, Лермонтова, Баратынского [27–29; 30, с. 253–266; 31–32]; намечены подходы к системно-сопоставительному количественному осмыслению лингвопоэтики стихотворцев «пушкинской плеяды» [33–35]. В связи с этим, после завершения работы по созданию словарей основных представителей «пушкинской плеяды», напрашивается «перекрестное» сравнение их поэтических лексиконов, что отчасти уже начато нами [36–37].

Формирование целей статьи (постановка задачи). В статье ставится цель сопоставить лексиконы Е.А. Баратынского (1800–1844) и Д.В. Веневитинова (1805–1827), в частности их словники, ономастиконы (имена собственные) и наиболее употребительные лексемы. Материалом для исследования являются алфавитно-частотные словари языка этих писателей. Намеченные задачи актуальны, поскольку их решение дает возможность статистически проверить интуитивные представления о мере соотношенности творчества указанных поэтов, их близости и различиях в плоскости лингвопоэтики и отчасти поэтики в целом, а также сравнить полученные данные с наблюдениями подобного рода в отношении других поэтов первой половины XIX в.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Баратынский и Веневитинов – поэты-современники, представители «пушкинской плеяды», хотя и в разной степени близкие к А.С. Пушкину биографически и творчески. Оба были ценимы классиком, и сами испытали воздействие его произведений. Сближает этих писателей и тяга к «поэзии мысли». Первый биограф Веневитинова в свое время отмечал: «В истории литературы Веневитинов составляет... исключительное явление, и мы, при всех усилиях, не могли бы подвести ему никакой генеалогии... Быть может, по причине этой разорванности с прошлым, этой странной, но симпатичной одинокости, – поэзия Веневитинова промелькнула у нас таким блестящим, но далеким метеором. Был у нас и другой поэт-мыслитель – Е.А. Баратынский... Но Баратынский был воспитан на французской литературе и по своему направлению не имел ничего общего с Веневитиновым. Притом же, значительный перевес мысли над чувством, замечаемый в Баратынском... составляет совершенную противоположность той слитной полноте мысли и чувства, которая отмечала собой поэзию Веневитинова»; «Основными чертами своей поэзии Веневитинов также существенно различается и от Пушкина: там страшная сила непосредственного творчества, тут глубокая внутренняя работа, в которой талант не вдруг обнаруживает свои скрытые силы»; «У Веневитинова не было прямых подражателей и последователей в литературе, но нравственное влияние тонко и неуловимо...» [42, с. 57–58]. Поэтому особенно интересно проследить меру общности и различия между творчеством указанных авторов с помощью объективных словарных статистических данных.

В поэзии Баратынского встречается 6847 лексем и 353 онима, в поэзии Веневитинова – 2835 слов и 80 онимов, т. е. словарный арсенал первого в 2,5 раза богаче, чем у второго, что, впрочем, не удивительно, учитывая разницу в продолжительности творческой жизни писателей. Варваризмы обоими не используются, в отличие,

например, от Пушкина [43]. Совокупный объем учтенных выборок из литературного наследия Баратынского и Веневитинова, соответственно, 50 тысяч и 13 тысяч словоупотреблений, т. е. написанное Баратынским почти в четыре раза превышает массив лирических текстов Веневитинова, что тоже сказалось на столь значительной количественной разнице между лексиконами поэтов.

В качестве материала для сравнительного анализа языка этих стихотворцев были взяты выборки лексем и онимов на буквы А и Я, а также наиболее частотные лексемы, входящие в число 10 самых рейтинговых и 20 наиболее употребительных из полнозначных слов (существительные, прилагательные, глаголы, наречия), количественно и качественно вполне репрезентативные (более 200 словарных единиц), чтобы судить о степени общего и различного в словарях авторов.

Общими для обоих поэтов являются слова *a* [союз; част.], *ад*, *алеть*, *алкать*, *альбом* (Баратынский) / *альбум* «альбом, арх.» (Веневитинов), *ангел*, *ароматный*, *арфа*, *атмосфера*, *ах*; *я*, *явиться*, *явление/явление*, *являться*, *яд*, *ядовитый*, *язык*<sup>1</sup> (анатом.), *язык*<sup>2</sup> (лингв.), *яркий*, *ярый*, *ясно*, *ясный* – всего 22 единицы, что составляет 26,8 % от совокупного числа трех сравниваемых языковых явлений (общее, свойственное Баратынскому, присущее Веневитинову).

Только в поэзии Баратынского используются лексемы *авзонийский* (от онима *Авзония* – поэт. обозначение Италии), *авось*, *автор*, *авторский*, *ага*, *адрес-календарь* «ежегодно выпускавшаяся книга со списком должностных лиц государственных учреждений» (ист., в перен. употребл.), *азбука*, *ау/Ау* «сорт шампанского», *аквилон* «сев. ветер» (арх., поэт.), *актер*, *аллея*, *алмаз*, *алмазный*, *алой* (алоэ, арх. – «ароматическое вещество, извлекаемое из особого южного дерева»), *алчный*, *алый*, *альков*, *альпийский*, *амвон* «возвышенная площадка в церкви перед иконостасом»), *аминь*, *амфитеатр*, *амфор* (амфора – «большой узкогорлый сосуд с двумя ручками, предназначенный, в частности, для хранения вина, распространенный в античные времена»), *анакрет*, *аониды/Дониды* «музы» (арх., поэт.), *аркада* «галерея из ряда арок», *арлекин* «традиционный персонаж итал. «комедии масок»; паяц, шут»), *армейский*, *армия*, *аромат*, *аршин* (в составе фразеологизма *мерить на свой а.*), *аттический* (от названия провинции *Аттика* в Др. Греции); *ябедник*, *яблоня*, *явить*, *являть*, *явно*, *явный*, *явственный*, *явствовать*, *язвительный*, *язвить*, *якорь*, *яма*, *янтарный*, *ярем*, *ярко*, *ярко-зеленый*, *ярко-пурпурный* (оказ.), *ярмо*, *яростный*, *яснеть*, *ясность* – всего 52 единицы (63,4 %).

Лишь в поэзии Веневитинова встречаются слова *a* [межд.], *азбука*, *азиатский*, *алтарь/олтарь* (арх.), *апофеоза* «апофеоз» (арх.); *ящик*, *ярость*, *яхонт* – всего 8 единиц (9,8 %).

Следовательно, в языке поэтов всё же немало общих элементов, хотя при этом речевая (словарная) оригинальность Баратынского в несколько раз выше, чем у Веневитинова. В какой мере эти поэты близки в лексическом отношении, можно судить с учетом сравнения подобных параметров в других поэтических «тандемах», просчитанных нами ранее по той же методике. Так, доля общего в лексиконах Полежаева и Тютчева, выпускников Московского университета, составляет 20,3 %, а их индивидуальности расходятся не менее заметно: 65,5 % и 14,2 %; общее в словарях Полежаева и Огарева, причастных к пензенскому «землячеству» и Московскому университету, – 23 %, свойственное только Полежаеву – 41,8 %, присущее лишь Огареву – 35,2 %; общее в словарях Полежаева и Языкова, также формировавшегося в университетской среде, – 25,1 %, свойственное при этом Полежаеву – 46,4 %, присущее лишь Языкову – 28,5 %; общее в словарях Полежаева и Баратынского – 28,4 %, свойственное Полежаеву – 53,7 %, присущее Баратынскому – 17,9 %; общее в сло-

варях Дельвига и Баратынского – 30 %, свойственное Дельвигу – 26 %, присущее Баратынскому – 44 %; общее в словарях Баратынского и Языкова – 35,5 %, свойственное Баратынскому – 23,4 %, присущее Языкову – 41,1 %; общее в словарях Полежаева и Лермонтова, тесно связанных с Пензенской губернией и Московским университетом, – 36,1 %, свойственное Полежаеву – 39,2 %, присущее Лермонтову – 24,7 %. Можно отметить, что словарная корреляция поэзии Баратынского и Веневитинова выше, чем Полежаева и Тютчева, Полежаева и Огарева, Полежаева и Языкова, Баратынского и Полежаева, но ниже, чем Баратынского и Дельвига, тем более Баратынского и Языкова, Полежаева и Лермонтова.

На уровне имен собственных в лексиконах поэтов наблюдается следующая пропорция. Общим для обоих из числа общезначимых в культурном плане (не принимались во внимание имена родственников, друзей, товарищей) является лишь оним *Аврора* «богиня утренней зари» (в др.-рим. миф.), т. е. всего 1 единица (3,1 %).

Только Баратынским используются онимы *Авзония* (поэт. обозначение Италии), *Аглая* (усл.-поэт. имя по наименованию старшей из сестер-харит – в др.-греч. миф.), *Адонис* (прекрасный юноша, за внимание которого боролись между собой античные богини – в др.-греч. миф.; в перен. смысле «мужчина редкой красоты»), *Аид* (подземный мир, царство мертвых – в др.-греч. миф.), *Айдез* (*Аид*), *Аквилон* (сев. ветер – в др.-рим. миф.), *Алина* (усл.-поэт. имя), *Алкивиад* (др.-греч. полководец), *Амур* (бог любви – в др.-рим. миф.), *Анакреон* (др.-греч. поэт), *Апелл* (Апеллес, др.-греч. живописец; в перен.-расширит. употребл.), *Апис* (бог плодородия в облике быка – в др.-егип. миф.), *Аполлон* (бог солнечного света, покровитель поэзии и искусств – в др.-греч. миф.), *Арей* (бог войны – в др.-греч. миф.), *Аристипп* (др.-греч. философ; в перен. знач. – «человек с богатой эрудицией, знаток античной культуры»), *Аркадия* (область в центральной части Пелопоннеса в Греции; в перен. знач. – «счастливая страна»), *Армидин* (в составе выражения *А. саблы* – «нечто чудесное, привлекательное», по имени героини поэмы Т. Тассо «Освобожденный Иерусалим», 1580), *Асмодей* (демоническое существо в мифах Востока), *А.С. Пушкин*, *Афины*, *Африка*, *Афродита* (богиня любви – в др.-греч. миф.), *Ахилл* (один из героев Троянской войны – в др.-греч. миф.), *А. Шенье* (1762–1794, фр. поэт, публицист); *Языков* (Н.М. Языков), *Япетов* (от имени *Япет* – титан, за восстание против Зевса низвергнутый в Тартар, в др.-греч. миф.) – всего 27 (84,4 %).

Лишь у Веневитинова встречаются имена *Альбион* (древнее название Англии), *Альпы*, *Архипелаг* (одно из названий Эгейского моря), *Аттика* (юго-восточная область Центральной Греции) – всего 4 (12,5 %).

Следовательно, доля общего между поэтами в данном плане минимальна, а эстетическая индивидуальность Баратынского в несколько раз выше, чем у Веневитинова. Для сравнения: общее между ономастиконами Баратынского и Дельвига составляет, по тем же выборочным данным, 25 %, а Баратынского и Языкова – 28,6 %.

Среди 20 статистически самых активных полнозначных слов в поэзии Баратынского (в порядке убывания их частотности) – *душа, сердце, один, любовь, друг, милый, любить, рука, жизнь, взор, сон, еще, мечта, счастье, знать* [глагол], *око, небо, полный, судьба, свет* «мир, вселенная, высшее общество». В произведениях же Веневитинова – *душа, друг, жизнь, сердце, здесь, один, день, небо, любить, рука, грудь, мир* «вселенная и т. д.», *любовь, милый, радость, волна, художник, взор, новый, восторг/мечта/час/ясный* (последние 4 лексемы имеют одинаковую частотность). Доля словарных совпадений здесь составляет 55 %. Отличия касаются таких концептов, как *сон, еще, счастье, знать, око, небо, полный, судьба, свет* (Баратынский) – и *здесь, день, небо, грудь, мир, радость, волна, художник, новый, восторг/час/ясный* (Веневитинов). Отчасти в них концентрируются ос-

новные микромотивы творчества поэтов, проявляются их лирические индивидуальности, хотя, по мере пролонгирования рейтинга высокочастотных лексем в сторону снижения их речевой активности, указанные различия постепенно нивелируются.

Заметим, что доля общего в списках 20 наиболее частотных поэтических концептов между Баратынским и Дельвигом – 50 %, между Баратынским и Языковым – 60 %, т. е. в этом отношении Веневитинов вполне соответствует представлениям о «плеяде», хотя этот вывод нуждается в верификации, поскольку частотные рейтинги слов подчиняются особым статистическим закономерностям и отчасти совпадают у поэтов разных эстетических направлений и эпох [45, с. 193–194, 196–197, 204–205, 207].

Менее существенны лексические расхождения поэтов в списках 10 наиболее частотных слов, среди которых у большинства писателей фигурируют, как правило, местоимения, предлоги, частицы, ср.: *и, в/во, я, не, он, с/со, она, ты, мой, на* (Баратынский) – *и, в/во, я, ты, он, не, с/со, на, как, мой* (Веневитинов). Но и здесь можно отметить предпочтение Баратынским «экстравертированного» местоимения *она* по сравнению с более активным у Веневитинова «интровертированным» местоимением *мой*.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий в русле данного направления.* В поэтическом языке Баратынского и Веневитинова наблюдается немало пересечений на уровне лексики и, наоборот, минимальное число совпадений на уровне имен собственных. Доля общего между их словарями составляет, по выборочным данным, 26,8 % в лексике и лишь 3,1 % в общекультурном ономастиконе, исходя из статистической методики, предложенной в статье. В сравнении с данными о мере корреляции словников других стихотворцев XIX в., это показывает относительную близость художественных систем указанных писателей, в то же время – заметно меньшую (с учетом онимов), чем, например, между Баратынским и Языковым, Баратынским и Дельвигом. Речевые индивидуальности поэтов расходятся крайне неравномерно: языковой и ономастический «потенциал» творчества Баратынского в несколько раз превышает соответствующие параметры произведений Веневитинова, хотя этому есть разумные объяснения, связанные с коротким периодом художественной практики последнего и отсутствием в его литературном наследии масштабных лиро-эпических опытов.

Перспективно дальнейшее параллельное – парное и множественное – сравнение, по такой же квантитативной модели, лексиконов других представителей «пушкинской плеяды», в частности П.А. Вяземского, Д.В. Давыдова, что будет объективировать исследовательские «интуиции» и уточнять конкретные сведения о сходстве и различиях в словарях, поэтике как авторов одного круга, так и стихотворцев иных эстетических платформ и времен.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васильев Н.Л. Поэзия А.И. Полежаева в контексте русской литературы: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1994. 33 с.
2. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев в истории русского литературного языка: Программа, методические рекомендации и материалы к спецкурсу. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1995. 40 с.
3. Васильев Н.Л. Творческое содружество А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Пушкин и мировая культура: Материалы III Междунар. науч. конф. (г. Минск, 21–22 апреля 2009 г.): В 2 ч. Минск: РИФШ, 2009. Ч. 1. С. 126–130.
4. Васильев Н.Л. Творческое взаимодействие А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Болдинские чтения. Саранск: Респ. тип. «Красный Октябрь», 2010. С. 21–28.
5. Васильев Н.Л. Поэтические идиолекты

А.С. Пушкина, А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова: лексические стыковки и расхождения // Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе: Мат-лы Всерос. науч. конф. «Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе» (18–20 окт. 2011 г.). СПб.: Наука, 2012. С. 276–280.

6. Васильев Н.Л. О Пушкине: язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники. Саранск: тип. «Красный Октябрь», 2013. 388 с.

7. Васильев Н.Л. «Так он писал *темно и вяло...*» (Пушкин и Языков) // Болдинские чтения 2015. Саранск: Респ. тип. «Кр. Октябрь», 2015. С. 218–230.

8. Васильев Н.Л. Князь Вяземский и «онегинский текст» Пушкина // Болдинские чтения 2016. Арзамас: Изд-во Арзамас. филиала ННГУ, 2016. С. 101–116.

9. Васильев Н.Л. Евгений Баратынский и «Евгений Онегин» // Болдинские чтения 2017 (в печати).

10. Васильев Н.Л. Словарь языка А.И. Полежаева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. 88 с.

11. Жаткин Д.Н. Актуальные вопросы подготовки словарей языка писателей пушкинского времени (на материале языка А.А. Дельвига) // IV Житниковские чтения: Актуальные проблемы лексикографирования науч. иссл.: Мат-лы межвуз. науч. конф. (20–21 апр. 2000 г.): В 2 ч. Челябинск: Изд-во Челябинского ун-та, 2000. Ч. 1. С. 217–225.

12. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря языка А.А. Дельвига» // Проблемы авторской и общей лексикографии: Мат-лы Междунар. науч. конф. Брянск; М.: РИО БГУ, 2007. С. 106–109.

13. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь языка А.А. Дельвига. М.: Флинта; Наука, 2009. 148 с.

14. Васильев Н.Л. Словарь поэтического языка Н.П. Огарева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013. 124 с.

15. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь Н.М. Языкова. М.: Флинта; Наука, 2013. 120 с.

16. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. Об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Поэтика художественного текста: Мат-лы Междунар. заочн. науч. конф.: В 2 т. Борисоглебск: БГПИ, 2008. Т. 2: Русская филология вчера и сегодня. С. 15–27.

17. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 841–845.

18. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. К вопросу об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Изв. высших учебных заведений. Поволжский регион: Гуманитарные науки. 2009. № 3. С. 90–103.

19. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка П.А. Вяземского (с приложением малоизвестных и неопубликованных его стихотворений). М.: Флинта; Наука, 2015. 424 с.

20. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Поэтический язык П.А. Вяземского в словарной интерпретации // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 1. С. 22–24.

21. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка Д.В. Давыдова» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12. Ч. 5. С. 917–920.

22. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Давыдова. М.: Флинта; Наука, 2016. 100 с.

23. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Е.А. Баратынского. М.: Флинта; Наука, 2016. 156 с.

24. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Н.М. Карамзина. М.: Флинта; Наука, 2016. 80 с.

25. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Веневитинова. М.: Флинта; Наука, 2017 (в печати).

26. Голованевский А.Л. Поэтический словарь Ф.И. Тютчева. Брянск: РИО БГУ, 2009. 962 с.

27. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Ф.И. Тютчева и А.И. Полежаева // Тютчев –

русская поэтическая и политическая языковая личность: Междунар. науч. заочн. конф., посвященная 210-летию со дня рождения поэта, политика, дипломата. Брянск: Курсив, 2013. С. 193–196.

28. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов А.И. Полежаева и Н.П. Огарева // Актуальные проблемы стилистики, риторики и лингводидактики. Вып. II. М.: Изд-во МГОУ, 2014. С. 27–33.

29. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Н.М. Языкова и А.И. Полежаева // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3. С. 325–327.

30. Васильев Н.Л. Теория языка. Русистика. История советской лингвистики. М.: Ленанд, 2015. 368 с.

31. Васильев Н.Л. Опыт сопоставления поэтических лексиконов А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2016. № 1. С. 140–146.

32. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Е.А. Баратынского и А.И. Полежаева (в печати).

33. Васильев Н.Л. Словари языка писателей как источник изучения поэтики русской литературы XIX века // Проблемы изучения лирики в школе: К 200-летию со дня рождения Ф.И. Тютчева. Арзамас: АГПИ, 2003. С. 152–162.

34. Васильев Н.Л. Словари языка поэтов пушкинского времени: проект будущего, проекция прошлого... // II Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы». Гранада, 8–10 сент. 2010 г.: В 2 т. Granada, 2010. Т. II. С. 2006–2010.

35. Васильев Н.Л. Новые горизонты в писательской лексикографии и в изучении исторической лингвопоэтики русской литературы // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 150–153.

36. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Опыт сравнения поэтических лексиконов Е.А. Баратынского и Н.М. Языкова (в печати).

37. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Опыт сравнения поэтических лексиконов Е.А. Баратынского и А.А. Дельвига (в печати).

38. Пятковский А.П. Биографический очерк // Веневитинов Д.В. Полное собрание сочинений / Под ред. А.П. Пятковского. СПб.: В тип. О.И. Бакста, 1862. С. 1–60.

39. Васильев Н.Л., Савина Е.В. Варваризмы в языке А.С. Пушкина // Филологические науки. 2000. № 2. С. 99–105.

40. Васильев Н.Л. Иноязычные элементы в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» // Пушкин на пороге XXI века: Провинциальный контекст. Вып. 5. Арзамас: АГПИ, 2003. С. 107–120.

41. Баевский В.С. Лингвистические, математические, семиотические и компьютерные модели в истории и теории литературы. М.: Языки слав. культуры, 2001. 336 с.

ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКSIKONOB  
А.С. ПУШКИНА И П.А. ВЯЗЕМСКОГО

© 2016

**Васильев Николай Леонидович**, доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры русского языка*Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва*  
(430005, Россия, Саранск, улица Большевикская, 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения*Пензенский государственный технологический университет*  
(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / улица Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье сравниваются поэтические словари (лексика) А.С. Пушкина и П.А. Вяземского. В поэзии Пушкина (лирика, поэмы, роман «Евгений Онегин», сказки, драматургия) встречается почти 13 тысяч лексем, в поэзии Вяземского – свыше 14,5 тысяч лексем; совокупный объем стихотворного наследия писателей приблизительно одинаков. В качестве выборок для статистического сравнительного анализа соотнесенности поэтических словарей писателей были взяты лексемы на буквы А, Я. При этом учитывались только словарные элементы, использованные Вяземским не позднее 1837 г. Доля общего в языке поэтов составляет 38,9 %, а их речевые индивидуальности на лексическом уровне выражаются 40,9 % у Пушкина и 20,2 % у Вяземского, т. е. стилистическая оригинальность произведений первого в два раза выше, чем у второго, что отчасти объясняется большим жанровым разнообразием пушкинского творчества, приводящим к расширению лексических горизонтов, в частности за счет «прозаизмов». Сопоставление полученных статистических данных с аналогичными парными сравнениями лексиконов других стихотворцев XIX в. (Д.В. Давыдов, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, А.И. Полежаев, Ф.И. Тютчев, Д.В. Веневитинов, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев), показывает, что словарная и, по-видимому, эстетическая корреляция между произведениями Пушкина и Вяземского превышает в долевом отношении словарно-художественную соотнесенность творчества большинства других из названных выше поэтов. Полученные количественные параметры объективируют интуитивные исследовательские представления о мере сходства и различий лингвопоэтики тех или иных авторов.

**Ключевые слова:** «пушкинская плеяда» поэтов, словари языка писателей, словники, лексемы, имена собственные, онимы, поэтика, лингвопоэтика, статистика, А.С. Пушкин, П.А. Вяземский, Д.В. Давыдов, Д.В. Веневитинов, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, А.И. Полежаев, Ф.И. Тютчев, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев.

COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS  
OF A.S.PUSHKIN AND P.A.VYAZEMSKIY

© 2016

**Vasilyev Nikolay Leonidovich**, doctor of philological sciences, professor, professor of the chair Russian language  
*Ogarev Mordovia State University*

(430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya str., 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
head of the chair of translation and translation studies*Penza State Technological University*  
(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Abstract.** The article deals with the poetic language dictionaries comparison analysis (lexemes) of A.S. Pushkin and P.A. Vyazemskiy. In the poetry of A.S. Pushkin (lyrics, poems, a novel «Yevgeney Onegin», fairy tales, drama) we meet about 13 thousand lexemes in Vyazemskiy poetry more than 14.5 thousand lexemes; the total amount of their literary inheritance is approximately equal. As the samples for statistics comparison analysis of these authors' lingo poetical systems we have taken the lexemes and homonyms from A to Y. We took into account only vocabulary elements, used by Vyazemskiy not later than in 1837 year. The ratio of common features among the poets is 38.9 per cent and their speech individual features on the lexemes level are 40.9 per cent in Pushkin poetry and 20.2 per cent in Vyazemskiy poetry. It means that stylistic originality of Pushkin poetry is twice higher than in Vyazemskiy poetry which can be explained by the gender variety of Pushkin compositions which helps to widen the lexemes horizons by means of prosaic forms. The comparison of the received statistics data with the analogical «pair» comparison of the lexical systems of the other poets of the XIX century (D.V. Davydov, A.A. Delvig, E.A. Baratynsky, N.M. Yazykov, A.I. Polezhaev, F.I. Tutchev, M. Yu. Lermontov, N.P. Ogarev, D.V. Venevitinov) showed that vocabulary and esthetic correlation between Pushkin and Vyazemskiy compositions is higher for example vocabulary artistic close similarity of the other poets, listed above. The investigated quantitative results make the picture of investigations about the degree of typological ratio of lingo poetry of famous poets from the past more objective.

**Keywords:** «Pushkin pleiad» Poets, Poet Language Dictionaries, Vocabulary, Lexemes, Personal Names, Homonyms, Poetics, Lingvoapoetics, Statistics, A.S. Pushkin, P.A. Vyazemskiy, D.V. Davydov, D.V. Venevitinov, A.A. Delvig, E.A. Baratynsky, N.M. Yazykov, A.I. Polezhaev, F.I. Tutchev, M. Yu. Lermontov, N.P. Ogarev.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* «Пушкинская плеяда» поэтов (П.А. Вяземский, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, Д.В. Веневитинов, Д.В. Давыдов и др.) складывалась из самобытных авторских индивидуальностей, с одной стороны, испытывавших сильное литературное влияние А.С. Пушкина, с другой – оказывавших эстетическое воздействие на последнего и друг на друга. Это порождало общие, синтетические черты в поэтике и лингвопоэтике данных авторов, как и других писателей пушкинской эпохи [см., напр.: 1, с. 89–90, 92, 95–96, 196, 211–217; 2, с. 16–18; 3, с. 14–21, 25–38; 4–7; 8, с. 297–299, 324–336,

347–354]. Уместно в связи с этим проследить не только собственно реминисцентные слои такого творческого взаимодействия [см., напр.: 9–13], но и конкретные языковые (речевые) его проявления, по возможности с привлечением статистического инструментария.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение не изученных ранее частей общей проблемы.* В ряде недавних исследований нами были изложены результаты количественно-качественного изучения поэтических лексиконов А.С. Пушкина [8, с. 7–104; 14; 15, с. 121–143], А.И. Полежаева [16], А.А. Дельвига [17–19],

Н.П. Огарева [20], Н.М. Языкова [21], П.А. Вяземского [22–26], Д.В. Давыдова [27–28], Е.А. Баратынского [29], Н.М. Карамзина [30], Д.В. Веневитинова [31]; проведены сравнительно-статистические экспресс-анализы словарей Полежаева, Тютчева [см. также: 32], Огарева, Языкова, Лермонтова, Баратынского, Дельвига, Веневитинова, Давыдова [см.: 15, с. 253–266; 33–37]; намечены подходы к системно-сопоставительному квантитативному осмыслению лингвопоэтики стихотворцев «пушкинской плеяды» [38–41]. В связи с этим, после завершения работы по созданию словарей основных представителей «пушкинской плеяды», напрашивается не только «перекрестное» сравнение их поэтических лексиконов, но и сопоставление словарей этих стихотворцев с поэтическим языком А.С. Пушкина.

*Формирование целей статьи (постановка задач).* В статье ставится цель сравнить поэтические лексиконы П.А. Вяземского (1792–1878) и А.С. Пушкина (1799–1837). Материалом для исследования послужили словари языка этих писателей [25; 42]. Намеченные задачи актуальны, поскольку их решение дает возможность **статистически** проверить интуитивные филологические представления о мере соотношенности поэтического творчества обоих авторов, их близости и различиях в плоскости лингвопоэтики и отчасти поэтики в целом, а также сравнить полученные данные с наблюдениями подобного рода в отношении других поэтов первой половины XIX в.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Пушкин и Вяземский не просто писатели-современники, но и близкие друзья, литературные единомышленники, творившие часто в унисон друг другу, выступавшие в печати творческим тандемом.

В поэзии Пушкина встречается почти 13 тысяч лексем [см. об этом: 16, с. 7], в поэзии Вяземского их более 14,5 тысяч, – что естественно, если принять во внимание разницу в продолжительности творческой жизни писателей и появление новых слов в русском языке в после-пушкинскую эпоху. При этом оба автора часто прибегали к окказионализмам [см.: 25, с. 366–367; 43; 44] и варваризмам, т. е. нетранслитерированным заимствованиям [45; 46]. Совокупный объем учтенных нами выборок из литературного наследия Пушкина и Вяземского приблизительно соотносительны.

В качестве материала для сравнительного анализа языка поэтов были взяты подвыборки лексем на буквы А, Я, количественно и качественно относительно репрезентативные (около 300 словарных единиц), чтобы судить о степени общего и различного в словарях авторов. В лексиконе Вяземского – в рамках статистического исследования – учитывались только те слова, которые он употреблял с 1800-х до 1837 г. включительно, т. е., условно говоря, при жизни Пушкина. Это позволило более объективно осмыслить словарные сходжения и расхождения в лингвопоэтике писателей.

Общими для обоих поэтов являются слова *а* [союз], *а* [межд.], *авось*, *автор*, *ага*, *ад*, *адский*, *азбука*, *азбучный*, *ай*, *академический*, *акафист*, *актер*, *актриса*, *алгебра*, *алеть*, *али*, *алкать*, *аллея*, *алой* (алоэ – «тропическое растение, а также ароматическое вещество, извлекаемое из него»), *алтарь*, *алчный*, *альбий*, *альбом*, *альманах*, *американец*, *анакреонтический*, *анакорет*, *ангел*, *английский*, *англичанин*, *анненский* (в словосочетаниях *а. лента* «знак воинской доблести» и др.), *аноним*, *апрель*, *аптека*, *арак* «крепкий алкогольный напиток», *ареопаг*, *арест*, *ароматный*, *арфа*, *архив*, *аршин*, *ах* [межд.]; *я*, *яблоко*, *яблочко*, *явить*, *явиться*, *явление*/ *явление*, *являть*, *являться*, *явно*, *явный*, *ягода*, *яд*, *ядовитый*, *язва*, *язвительный*, *язвить*, *язык* (анатом. и лингв.), *яйцо*, *яко* «как», *якорь*, *яма*, *ямщик*, *январь*, *янтарный*, *янтарь*, *ярем*, *яркий*, *ярко*, *ярмо*, *яростно*, *ярость*, *ярый*, *ясно*, *ясный*, *яство*, *ястреб*, *яхонт*, *ящик* – всего 81 единица, что составляет 38,9 % от совокупного числа трех

сравниваемых языковых явлений (общее, свойственное Пушкину, присущее Вяземскому).

Только в поэзии Пушкина используются лексемы *а* [част.], *агат*, *агнец*, *агу*, *адех* «черкес», *адъютант*, *адриатический*, *азийский*, *айдесский* (от онима *Аид*), *академик*, *акация*, *аккорд*, *аксельбант*, *аккуратный*, *алебарда*, *александрийский* (от онима *Александрия*), *алмаз*, *алмазный*, *алчно*, *амвон*, *амврозия* «амброзия», *аминь*, *амурный*, *амфора*, *ан*, *ананас*, *анафема*, *анбар* «амбар», *анекдот*, *антик*, *антихрист*, *анчар*, *аониды* «музы», *апельсин*, *апостол*, *аппетит*, *арабский*, *аравийский*, *аран*, *аранник*, *аравский*, *аренда*, *аристократ*, *ария*, *аркан*, *арлекин*, *армейский*, *армянин*, *аромат*, *арпачайский* (от онима *Арпача* – река на Кавказе), *архангел*, *архивный*, *архипастырь* «почтительно-торжественное именование высших духовных лиц», *ассессор* (в номинативном словосочетании *коллежский а.*), *ассигнация*, *ассирийский*, *атаган* «ятаган», *атаман*, *аттестат*, *аул*, *афедрон* «седалище, зад» (греч.), *афинский*, *афеизм* «атеизм», *афей* «атеист», *ахать*, *ахнуть*, *ахти*; *ябеда*, *яблочный*, *явор* «разновидность клена», *ядро*, *яичко*, *яшница* «яичница», *якшаться*, *ямб*, *ямской*, *янычар*, *яриться*, *ярко-позлащенный*, *ярманка* «ярмарка», *ясень*, *ясмин* «жасмин», *яснеть*, *ясность*, *ясской* (от онима *Яссы*) – всего 85 единиц (40,9 %).

Лишь в поэзии Вяземского встречаются слова *абрис*, *авторский*, *авторство*, *адрес-календарь* «ежегодно издаваемая книга с перечнем должностных лиц государственных учреждений» (ист.), *аз* «я», *акростих*, *аксиома*, *акт*, *алтын*, *алчность*, *альбомный*, *альманашный*, *альпийский*, *аматер* «любитель, дилетант», *анахронизм*, *ангельский*, *антифеодальный*, *антракт*, *антюш* (в составе наименования *а. глаза*, т. е. *А. глазки* «травянистое растение семейства фиалковых», в каламб. употребл.), *аполлог* «краткое иносказательное поэтическое произведение», *апрельский*, *аптекарь*, *араб*, *арбуз*, *аргумент*, *арендарж* «откупщик» (от польск. *arendarz*), *армия*, *артель*, *археолог*, *архонт* «высшее должностное лицо в полисах Древней Греции», *астроном*, *атлас*, *атмосфера*, *аудитор*, *аукаться*, *аукнуть*, *афишка*; *явь*, *ямайский*, *ярославский*, *ясновельможный* «почтительное титулование польских панов и украинских гетманов», *ять* «буква старорусского алфавита» – всего 42 единицы (20,2 %).

Следовательно, в языке поэтов немало общих элементов, хотя при этом речевая (словарная) оригинальность Пушкина в два раза выше, чем у Вяземского в первый период его творчества, синхронизированный с жизнью Пушкина. Отчасти это может объясняться большим жанровым разнообразием пушкинского наследия (помимо лирики, это романная, драматургическая, сказочная формы, поэмы, позволяющие расширять спектр привычных поэтических ассоциаций, вводить в повествование, например, «прозаизмы» и т. п.), а также стилистическими экспериментами писателя по вовлечению в языковой синтез всех жизнеспособных ресурсов русского языка [47–48].

В какой мере эти поэты близки в лексическом отношении, можно судить с учетом сравнения подобных параметров в других поэтических «тандемах», просчитанных нами ранее по той же методике. Так, доля общего в лексиконах Полежаева и Тютчева, выпускников Московского университета, составляет 20,3 %, а их индивидуальности расходятся более заметно: 65,5 % и 14,2 %; общее в словарях Полежаева и Огарева, причастных к пензенскому «землячеству» и Московскому университету, – 23 %, свойственное только Полежаеву – 41,8 %, присущее лишь Огареву – 35,2 %; общее в словарях Полежаева и Языкова, также формировавшегося в университетской среде, – 25,1 %, свойственное при этом Полежаеву – 46,4 %, присущее лишь Языкову – 28,5 %; общее в словарях Давыдова и Веневитинова – 25,4 %, свойственное Давыдову – 49,2 %, присущее Веневитинову – 25,4 %; общее в словарях Баратынского и Веневитинова – 26,8 %, свойственное Баратынскому

– 63,4 %, присущее Веневитинову – 9,8 %; общее в словарях Полежаева и Баратынского – 28,4 %, свойственное Полежаеву – 53,7 %, присущее Баратынскому – 17,9 %; общее в словарях Дельвига и Баратынского – 30 %, свойственное Дельвигу – 26 %, присущее Баратынскому – 44 %; общее в словарях Баратынского и Языкова – 35,5 %, свойственное Баратынскому – 23,4 %, присущее Языкову – 41,1 %; общее в словарях Полежаева и Лермонтова, тесно связанных с Пензенской губернией и Московским университетом, – 36,1 %, свойственное Полежаеву – 39,2 %, присущее Лермонтову – 24,7 %.

Можно заметить, что словарная корреляция поэтических произведений Пушкина и Вяземского заметно выше, чем у большинства их современников в указанных парных оппозициях. Это свидетельство творческой «когерентности» друзей-писателей.

К сожалению, нет возможности сравнить ономастику поэтов, поскольку «Словарь языка Пушкина» не отражает системно имена собственные. В той же мере затруднительно сопоставление рейтинга наиболее употребительных полнозначных лексем в поэзии Пушкина и Вяземского, вследствие иной составительской стратегии «Словаря языка Пушкина», принципиально отличающейся, например, от более позднего «Частотного словаря языка М.Ю. Лермонтова» [50], ярко продемонстрировавшего преимущества лексикографической статистики, хотя и заметно уступающего «предшественнику» в других отношениях. Наличие параллельных «Словарю языка Пушкина» статистических разработок [51; 52] лишь частично компенсирует эти информационные потери.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий в русле данного направления.* В поэтическом языке Пушкина и Вяземского наблюдается много пересечений на уровне лексики. Доля общего между их словарями составляет, по выборочным данным, 38,9 %, исходя из статистической методики, предложенной в статье. В сравнении с данными о мере корреляции словников других стихотворцев XIX в., это показывает значительную близость художественных систем указанных писателей – большую, чем у других поэтов, в частности Баратынского и Веневитинова, Полежаева и Баратынского, Дельвига и Баратынского, Баратынского и Языкова, Полежаева и Лермонтова. При этом стилистическая оригинальность Пушкина заметно выше, чем у Вяземского (в первый период его творчества), что объясняется жанровой и стилистической полифонией пушкинских произведений.

Перспективно дальнейшее сравнение, по такой же количественной модели, поэтических лексиконов Пушкина и его современников, что будет объективировать исследовательские «интуиции» относительно сходства и различий в словарях и лингвопоэтике тех или иных авторов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев: Проблемы мировоззрения, эстетики, стиля и языка. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1987. 232 с.
2. Васильев Н.Л. Поэзия А.И. Полежаева в контексте русской литературы: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1994. 33 с.
3. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев в истории русского литературного языка: Программа, методические рекомендации и материалы к спецкурсу. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1995. 40 с.
4. Васильев Н.Л. А.С. Пушкин и А.И. Полежаев: диалог судеб и творчества // Пушкин и мировая культура: Мат-лы восьмой Межд. науч. конф. (Арзамас, Б. Болдино, 27 мая – 1 июня 2007 г.). СПб.; Арзамас; Б. Болдино: Изд-во АГПИ, 2008. С. 150–164.
5. Васильев Н.Л. Творческое содружество А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Пушкин и мировая культура: Мат-лы III Междунар. науч. конф. (г. Минск, 21–22 апреля Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

2009 г.): В 2 ч. Минск: РИФШ, 2009. Ч. 1. С. 126–130.

6. Васильев Н.Л. Творческое взаимодействие А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Болдинские чтения. Саранск: Респ. тип. «Красный Октябрь», 2010. С. 21–28.

7. Васильев Н.Л. Поэтические идиолекты А.С. Пушкина, А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова: лексические стыковки и расхождения // Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе: Мат-лы Всерос. науч. конф. «Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе» (18–20 окт. 2011 г.). СПб.: Наука, 2012. С. 276–280.

8. Васильев Н.Л. О Пушкине: язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники. Саранск: тип. «Красный Октябрь», 2013. 388 с.

9. Васильев Н.Л. «Так он писал *темно и вяло...*» (Пушкин и Языков) // Болдинские чтения 2015. Саранск: Респ. тип. «Кр. Октябрь», 2015. С. 218–230.

10. Васильев Н.Л. Князь Вяземский и «онегинский текст» Пушкина // Болдинские чтения 2016. Арзамас: Изд-во Арзамас. филиала ННГУ, 2016. С. 101–116.

11. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Е.А. Баратынский в творческом сознании А.С. Пушкина // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3. С. 43–47.

12. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. А.С. Пушкин в творческом сознании Е.А. Баратынского // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3. С. 20–23.

13. Васильев Н.Л. Евгений Баратынский и «Евгений Онегин» // Болдинские чтения 2017 (в печати).

14. Васильев Н.Л. Сколько слов в языке Пушкина? (К истории пушкинской лексикографии) // Болдинские чтения – 2014. Н. Новгород: РИ «Бегемот НН», 2014. С. 208–216.

15. Васильев Н.Л. Теория языка. Русистика. История советской лингвистики. М.: Ленанд, 2015. 368 с.

16. Васильев Н.Л. Словарь языка А.И. Полежаева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. 88 с.

17. Жаткин Д.Н. Актуальные вопросы подготовки словарей языка писателей пушкинского времени (на материале языка А.А. Дельвига) // IV Житниковские чтения: Актуальные проблемы лексикографирования науч. иссл.: Мат-лы межвуз. науч. конф. (20–21 апр. 2000 г.): В 2 ч. Челябинск: Изд-во Челябинского гос. ун-та, 2000. Ч. 1. С. 217–225.

18. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря языка А.А. Дельвига» // Проблемы авторской и общей лексикографии: Мат-лы Междунар. науч. конф. Брянск; М.: РИО БГУ, 2007. С. 106–109.

19. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь языка А.А. Дельвига. М.: Флинта; Наука, 2009. 148 с.

20. Васильев Н.Л. Словарь поэтического языка Н.П. Огарева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013. 124 с.

21. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь Н.М. Языкова. М.: Флинта; Наука, 2013. 120 с.

22. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. Об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Поэтика художественного текста: Мат-лы Междунар. заочн. науч. конф.: В 2 т. Борисоглебск: БГПИ, 2008. Т. 2: Русская филология вчера и сегодня. С. 15–27.

23. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 841–845.

24. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. К вопросу об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Изв. высших учебных заведений. Поволжский регион: Гуманитарные науки. 2009. № 3. С. 90–103.

25. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка П.А. Вяземского (с приложением малоизвестных и неопубликованных его стихотворений). М.: Флинта; Наука, 2015. 424 с.

26. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Поэтический язык П.А. Вяземского в словарной интерпретации // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 1. С. 22–24.

27. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка Д.В. Давыдова» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12. Ч. 5. С. 917–920.
28. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Давыдова. М.: Флинта; Наука, 2016. 100 с.
29. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Е.А. Баратынского. М.: Флинта; Наука, 2016. 156 с.
30. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Н.М. Карамзина. М.: Флинта; Наука, 2016. 80 с.
31. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Венивитинова. М.: Флинта; Наука, 2017 (в печати).
32. Голованевский А.Л. Поэтический словарь Ф.И. Тютчева. Брянск: РИО БГУ, 2009. 962 с.
33. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Ф.И. Тютчева и А.И. Полежаева // Тютчев – русская поэтическая и политическая языковая личность: Междунар. науч. заочн. конф., посвященная 210-летию со дня рождения поэта, политика, дипломата. Брянск: Курсив, 2013. С. 193–196.
34. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов А.И. Полежаева и Н.П. Огарева // Актуальные проблемы стилистики, риторики и лингводидактики. Вып. II. М.: Изд-во МГОУ, 2014. С. 27–33.
35. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Н.М. Языкова и А.И. Полежаева // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3. С. 325–327.
36. Васильев Н.Л. Опыт сопоставления поэтических лексиконов А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2016. № 1. С. 140–146.
37. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Е.А. Баратынского и А.И. Полежаева (в печати).
38. Васильев Н.Л. Словари языка поэтов пушкинского времени: проект будущего, проекция прошлого... // II Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы». Гранада, 8–10 сент. 2010 г.: В 2 т. Granada, 2010. Т. II. С. 2006–2010.
39. Васильев Н.Л. Новые горизонты в писательской лексикографии и в изучении исторической лингвопоэтики русской литературы // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 150–153.
40. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Оказиональная лексика в произведениях поэтов «пушкинской плеяды» // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3. С. 24–27.
41. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Фразеология в произведениях поэтов «пушкинской плеяды» (сравнительно-статистические аспекты) // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3. С. 16–19.
42. Словарь языка Пушкина: В 4 т. / Отв. ред. В.В. Виноградов. М., 1956–1961.
43. Васильев Н.Л. Языковое со-творчество Пушкина // Болдинские чтения. Н. Новгород, 2003. С. 200–211.
44. Васильев Н.Л. Индивидуально-авторские слова в языке А.С.Пушкина // Мир русского слова и русское слово в мире: Материалы XI Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Варна, 17–23 сентября 2007 г. Sofia: Heron press, 2007. Т. 3. С. 320–327.
45. Васильев Н.Л., Савина Е.В. Варваризмы в языке А.С. Пушкина // Филологические науки. 2000. № 2. С. 99–105.
46. Васильев Н.Л. Иноязычные элементы в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» // Пушкин на пороге XXI века: Провинциальный контекст. Вып. 5. Арзамас: АГПИ, 2003. С. 107–120.
47. Виноградов В.В. Язык Пушкина. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1935. 455 с.
48. Васильев Н.Л. Научная лексика в литературном творчестве А.С. Пушкина: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Горький, 1981. 27 с.
49. Васильев Н.Л. Научная лексика в языке А.С. Пушкина: Учебное пособие. Саранск: тип. Морд. ун-та, 1989. 92 с.
50. Частотный словарь языка М.Ю. Лермонтова / Под ред. В.В.Бородина, А.Я.Шайкевича // Лермонтовская энциклопедия. М.: Сов. энцикл., 1981. С. 717–774.
51. Фрумкина Р.М. Статистическая структура лексики Пушкина // Вопр. языкознания. 1960. № 3. С. 78 – 81.
52. Материалы к Частотному словарю языка Пушкина: (Проспект). М., 1963. 50 с.



ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКSIKONOB  
Е.А. БАРАТЫНСКОГО И Н.М. ЯЗЫКОВА

© 2016

**Васильев Николай Леонидович**, доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры русского языка*Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва*  
(430005, Россия, Саранск, улица Большевикская, 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения*Пензенский государственный технологический университет*  
(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / улица Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье сравниваются поэтические словари (лексика, имена собственные) двух ярких представителей «пушкинской плеяды» – Е.А. Баратынского (1800–1844) и Н.М. Языкова (1803–1846/47). В поэзии Баратынского встречается 6847 слов, 353 онима; в поэзии Языкова – 8429 слов, 596 онимов и 11 варваризмов); совокупный объем их литературного наследия, соответственно, 50 и 79 тысяч словоупотреблений. В качестве выборок для статистического и косвенно семантического сравнительного анализа соотносительности лингвопоэтики указанных авторов были взяты лексемы и онимы на буквы А, Я. Доля общего между поэтами на лексическом уровне составляет 35,5 %, на ономастическом (учитывались только общезначимые культурно-исторические имена) – 28,6%; речевые индивидуальности поэтов на лексическом уровне выражаются, соответственно, 23,4 % и 41,1 %, т. е. стилистическая оригинальность Языкова выше почти в два раза; однако на ономастическом уровне картина иная – соответственно, 54,3 % и 17,1 %, т. е. культурологическая насыщенность произведений Баратынского, по данным указанных выборок, выше в три раза. Доля общего между словарями поэтов в выборках из 20 наиболее частотных полнозначных лексем – 60 %, а их различия отражают те или иные доминанты в поэтике авторов (излюбленные мотивы, темы). Сопоставление полученных статистических данных с аналогичными «парными» сравнениями лексиконов других стихотворцев XIX в. (А.И. Полежаев, Ф.И. Тютчев, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев), показывает, что словарная и, вероятно, эстетическая корреляция между произведениями Баратынского и Языкова превышает, например, словарно-художественную близость творчества Полежаева и Языкова, Полежаева и Тютчева – поэтов, связанных с университетской средой, объединяющихся, помимо этого, в одном случае воспеванием студенческого братства, в другом – метафизичностью лирического дискурса. Выявленные количественные результаты объективируют филологические представления о степени типологической соотносительности лингвопоэтик виднейших стихотворцев прошлого и будут дополняться, уточняться по мере появления новых словарей языка писателей и новых сравнительных исследований подобного плана.

**Ключевые слова:** «пушкинская плеяда» поэтов, словари языка писателей, словники, лексемы, имена собственные, онимы, поэтика, лингвопоэтика, статистика, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, А.С. Пушкин, Д.В. Давыдов, П.А. Вяземский, А.А. Дельвиг, Д.В. Веневитинов, А.И. Полежаев, Ф.И. Тютчев, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев.

COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS  
OF E.A. BARATYNSKY AND N.M. YAZYKOV

© 2016

**Vasilyev Nikolai Leonidovich**, doctor of philological sciences, professor, professor of the chair Russian language  
*Ogarev Mordovia State University*

(430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya str., 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
head of the chair of translation and translation studies*Penza State Technological University*  
(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Abstract.** The article deals with the comparison of poetic dictionaries (lexis, personal names) of two well-known «Pushkin pleiad» representatives – E.A. Baratynsky (1800–1844) and N.M. Yazykov (1803–1846). In the Baratynsky poetry we meet 6847 words, 353 homonyms in the poetry of Yazykov – 8429 words, 596 homonyms and 11 adapted words, the total volume of their literary inheritance is 50 and 79 thousand usages. As the samples for statistics and semantic comparison analysis of lingo poetics percentage ratio of these authors were taken the lexems and homonyms beginning from A, Ya. The common share between the authors on the lexical level is 35.5 %, on the onomastics level (we take into account only important cultural-history names) – 28.6 % speech individual characteristics of the poets on the lexical level are 23.4 % and 41.1 % it means stylistics originality of Yazykov is twice higher but on the onomastics level the situation is different – 54.3 % and 17.1 %, it means that cultural saturation of Baratynsky is three times higher according to the data from sample results. The share of the same words between poets dictionaries from 20 sample most commonly used words are 60% and their differences illustrate these or that dominants of the poetical works of the authors (favorable motives, topics). The comparison of these statistics data with the same «pair» lexicon comparisons of other XIX century poets (A.I. Polezhaev, F.I. Tutchev, M. Yu. Lermontov, N.P. Ogarev) showed that vocabulary and esthetic correlation between compositions of Baratynsky and Yazykov prevails vocabulary-artistic close interconnection of Polezhaev and Tutchev – The poets connected by the university atmosphere, The speaking of students brotherhood on the one side and the metaphysics of lyrical discussion. The quantitative results which were found can create the objective Philological picture about the degree of Typological lingo poetical comparison of well-known poets from the past and will be added and detailed with the appearance of new poetic language dictionaries and new comparison investigations of the same purpose.

**Keywords:** «Pushkin pleiad» Poets, Poet Language Dictionaries, Vocabulary, Lexems, Personal Names, Homonyms, Poetics, Lingo Poetics, Statistics, E.A. Baratynsky, N.M. Yazykov, A.S. Pushkin, D.V. Davydov, P.A. Vyzemsky, A.A. Delvig, D.V. Venevetinov, A.I. Polezhaev, F.I. Tutchev, M. Yu. Lermontov, N.P. Ogarev.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* «Пушкинская плеяда» поэтов (П.А. Вяземский, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, Д.В. Веневитинов, Д.В. Давыдов и др.) складывалась из

вполне самобытных авторских индивидуальностей, оказывавших эстетическое воздействие друг на друга и на самого Пушкина, а также испытывавших литературное влияние последнего. В результате это порождало более или менее определенные общие, синтетические черты в

поэтике и предположительно в лингвопоэтике данных авторов, как и других писателей пушкинской эпохи [см., напр.: 1, с. 16–18; 2, с. 14–21, с. 25–38; 3–5; 6, с. 297–299, 324–336, 347–354]. Уместно в связи с этим проследить не только собственно реминисцентные слои такого творческого взаимодействия [см., напр.: 7–11], но и конкретные языковые (речевые) его проявления, по возможности с привлечением статистического инструментария.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение не изученных ранее частей общей проблемы.* В ряде недавних исследований нами были изложены результаты количественно-качественного изучения поэтических лексиконов А.И. Полежаева [12], А.А. Дельвига [13–15], Н.М. Языкова [16], Н.П. Огарева [17], П.А. Вяземского [18–22], Д.В. Давыдова [23–24], Е.А. Баратынского [25], Н.М. Карамзина [26], Д.В. Веневитинова [27]; проведены сравнительно-статистические экспресс-анализы словников Полежаева и Тютчева [см. также: 28], Огарева, Языкова, Лермонтова, Баратынского [29–31; 32, с. 253–266; 33–34]; намечены подходы к системно-сопоставительному количественному осмыслению лингвопоэтики стихотворцев «пушкинской плеяды» [35–37]. В связи с этим, после завершения работы по созданию словарей основных представителей «пушкинской плеяды», напрашивается «перекрестное» сравнение их поэтических лексиконов.

*Формирование целей статьи (постановка задачи).* В статье ставится цель сопоставить лексиконы поэтов-современников – Е.А. Баратынского (1800–1844) и Н.М. Языкова (1803–1846/47), в частности их словники, ономастиконы (имена собственные) и наиболее употребительные лексемы. Материалом для исследования являются алфавитно-частотные словари языка этих писателей. Намеченные задачи актуальны, поскольку их решение дает возможность статистически проверить интуитивные представления о мере соотношенности творчества указанных поэтов, их близости и различиях в плоскости лингвопоэтики и отчасти поэтики в целом, а также сравнить полученные данные с наблюдениями подобного рода в отношении других поэтов первой половины XIX в.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В поэзии Баратынского встречается 6847 лексем, 353 имени собственных; в поэзии Языкова – 8429 слов, 596 онимов и 11 варваризмов (иноязычных слов и выражений, вошедших в русский язык, но употребляющихся в латинской графике [см., напр.: 38]; совокупный объем выборки их литературного наследия, соответственно, 50 тысяч и 79 тысяч словоупотреблений.

В качестве материала для сравнительного анализа словарей писателей были взяты выборки лексем и онимов на буквы А и Я, а также выборки наиболее частотных лексем, входящих в число 10 самых рейтинговых и 20 наиболее употребительных из полнозначных слов (существительные, прилагательные, глаголы, наречия), – количественно и качественно вполне репрезентативные (около 300 словарных единиц), чтобы судить о степени общего и различного в поэтических лексиконах авторов.

Общими для обоих поэтов являются слова *а* [союз], *авось*, *автор*, *авторский*, *ад*, *адский*, *алеть*, *алкать*, *аллея*, *алмаз*, *алмазный*, *алый*, *альбом*, *аминь*, *анакорет*, *ангел*, *армейский*, *армия*, *аромат*, *ароматный*, *арфа*, *ах*; *я*, *яблона*, *явить*, *явиться*, *явление/явление*, *являться*, *явный*, *яд*, *язык* «средство общения», язык «анатом. орган», *яма*, *янтарный*, *яркий*, *ярко*, *ярко-пурпурный* (Баратынский) / *ярко-пурпуровый* (Языков), *ярм* (Баратынский) / *ярмо* (Языков), *яростный*, *ярый*, *яснеть*, *ясно*, *ясный*, *ясность* – всего 44 единицы, что составляет 35,5 % от совокупного числа трех сравниваемых языковых явлений (общее, свойственное Баратынскому, при-

сущее Языкову).

Только в поэзии Баратынского используются лексемы *авзонийский/Авзонийский* (от онима *Авзония* – поэт. обозначение Италии), *ага*, *адрес-календарь* «ежегодно выпускавшаяся книга со списком должностных лиц государственных учреждений» (в перен. употребл.), *аи/Аи* («сорт шампанского», от названия городка во фр. провинции Шампань), *аквилон* «сев. ветер», *актер*, *алой* (алоз – «ароматическое вещество, извлекаемое из особого южного дерева»), *алчный*, *альков*, *амвон* «возвышенная площадка в церкви перед иконостасом», *амфитеатр*, *амфор* «амфора, аониды/Аониды «музы», *аркада* «галерея из ряда арок», *арлекин* «традиционный персонаж итал. «комедии масок»; паяц, шут», *архонт* «высшее должностное лицо в др.-гр. полисах», *аршин* (в составе фразеологизма *мерить на свой а.*), *атмосфера*, *аттический/Аттический* (от названия провинции *Аттика* в Др. Греции), *ябедник*, *являть*, *явно*, *явственный*, *явствовать*, *ядовитый*, *язвительный*, *язвить*, *якорь*, *ярко-зеленый* – всего 29 (23,4 %).

Лишь в поэзии Языкова встречаются слова *авгур* (в знач. «древнеримский жрец, предсказывающий будущее по поведению птиц»), *август*, *австриец*, *агава*, *азбука*, *аист*, *академический*, *академия*, *акация*, *алтарь*, *алхимик*, *альпийский*, *альфа* (в составе фразеологизма *а. и омега*), *амазонский* «свойственный амазонкам», *ан* (в составе выражения *ан нет*), *ангельский*, *ангельски-прекрасный*, *английский*, *англичанин*, *англичанка*, *анекдот*, *антидот* «противоядие», *апостол*, *аппетит*, *апрель*, *аптекарь*, *аристократ*, *арифметика*, *ария*, *археолог*, *архив*, *атаман*, *атеист*, *атукать* «кричать ату», *ау*, *аукнуть*, *аул*, *афинский*; *яблоко*, *ягодташ*, *ягенок*, *язва*, *языческий*, *яко*, *ямб*, *янтарь*, *ярмарка*, *ярость*, *ясно-голубой*, *яство*, *ящик* – всего 51 единица (41,1 %).

Следовательно, языковая оригинальность Языкова почти в два раза выше, чем у Баратынского; отчасти это объясняется разницей в объеме их поэтического наследия и словника. В какой мере поэты близки в лексическом отношении, можно судить с учетом сравнения подобных параметров в других поэтических «тандемах», просчитанных ранее по той же методике. Так, доля общего в лексиконах Полежаева и Тютчева, тоже выпускника Московского университета, составляет 20,3 %, а их индивидуальности расходятся более заметно: 65,5 % и 14,2 %; общее в словарях Полежаева и Огарева, тоже причастного к пензенскому «землячеству» и Московскому университету, – 23 %, свойственное только Полежаеву – 41,8 %, присущее лишь Огареву – 35,2 %; общее в словарях Полежаева и Языкова, также формировавшегося в университетской среде, – 25,1 %, свойственное при этом Полежаеву – 46,4 %, присущее лишь Языкову – 28,5 %; общее в словарях Полежаева и Баратынского – 28,4 %, свойственное Полежаеву – 53,7 %, присущее Баратынскому – 17,9 %; общее в словарях Полежаева и Лермонтова, тесно связанных с Пензенской губернией и Московским университетом, – 36,1%, свойственное Полежаеву – 39,2 %, присущее Лермонтову – 24,7 %. Следовательно, Баратынский и Языков коррелируют в речевом плане теснее, чем, например, Полежаев с Языковым и Тютчевым.

На уровне имен собственных в лексиконах поэтов наблюдается следующая пропорция. Общими для обоих из числа общезначимых в культурном плане (как правило, не принимались во внимание имена родственников, друзей, товарищей) являются онимы *А.А. Воейкова*, *Аврора* «богиня утренней зари – в др.-рим. мифологии», *Аглия* (усл.-поэт. имя), *Аквилон* «сев. ветер – в др.-рим. мифологии», *Анакреон* (др.-греч. поэт), *Аполлон* «бог солнечного света, покровитель поэзии и искусств – в др.-греч. мифологии», *Арей* «бог войны – в др.-греч. мифологии», *А.С. Пушкин*, *Афины*; *Языков* (Н.М. Языков) – всего 10 единиц (28,6 %).

Только Баратынским используются онимы *Авзония* «поэтическое обозначение Италии», *Август* (др.-рим. Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

император), *Адонис* (прекрасный юноша, за внимание которого боролись между собой античные богини, – в др.-греч. мифологии; в перен. смысле «мужчина редкой красоты»), *Аид* («подземный мир, царство мертвых – в др.-греч. мифологии, *Айдеос* (то же), *Алина* (усл.-поэт. имя), *Алкивиад* (др.-греч. полководец), *Альбион*, *Альпы*, *Амур* («бог любви, сын Венеры – в др.-рим. мифологии»), *Апелл* (Апеллес, др.-греч. живописец; в перен.-расшир. употребл.), *Анис* («бог плодородия в облике быка – в др.-егип. мифологии»), *Аристипп* (др.-греч. философ; в перен. употребл.), *Аркадия* (область в центральной части Пелопоннеса в Греции; в перен. знач. – «счастливая страна»), *Африка*, *Афродита* («богиня любви – в др.-греч. мифологии», *Ахилл* (один из героев Троянской войны – в др.-греч. мифологии), *А. Шенье*; *Япетос* (от имени *Япет* – титан, за восстание против Зевса низвергнутый в Тартар, отец Прометея – в др.-греч. мифологии) – всего 19 (54,3 %).

Лишь у Языкова встречаются имена *А.А. Дельви́г*, *Апеннины* (горная система в Италии), *Апокалипсис* (одна из книг Нового завета; букв. «откровение», греч.; в перен.-ирон. употребл.), *Аравия*; *Ярослав* (Ярослав Мудрый), *Ярославов* (от имени Ярослава Мудрого) – всего 6 (17,1 %).

Следовательно, доля общего между поэтами в этом плане несколько ниже, а индивидуальность Баратынского выглядит заметно ярче (в то время как на лексическом уровне всё было наоборот).

Среди 20 статистически самых активных полнозначных слов в поэзии Баратынского (в порядке убывания их частотности) – *душа, сердце, один, любовь, друг, милый, любить, рука, жизнь, взор, сон, еще, мечта, счастье, знать, око, небо, полный, судьба, свет* («мир, вселенная, высшее общество»). В произведениях же Языкова – *день, душа, любовь, друг, мечта, поэт, милый/милый, прекрасный, знать, стих, живой, слава, небо, рука, вино, здесь, любить, жизнь, сердце, сон*. Доля словарных совпадений здесь составляет 60 %. Отличия касаются таких концептов, как *один, взор, еще, счастье, око, полный, судьба, свет* («мир» (у Баратынского), – и *день, поэт, прекрасный, стих, живой, слава, вино, здесь* (у Языкова). Отчасти в них концентрируются основные микромотивы творчества поэтов, их лирическая индивидуальность.

Менее значимы лексические расхождения поэтов в списках 10 наиболее частотных слов, среди которых у большинства писателей фигурируют, как правило, местоимения, предлоги, частицы, ср.: *и, в/во, я, не, он, с/со, она, ты, мой, на* (Баратынский) – *и, в/во, я, не, мой, он, ты, на, как, с/со* (Языков). Но и здесь ощущается «разность» между поэтами: вместо активного у Баратынского концепта *она* Языков предпочитает экспрессивную лексику *как...* Впрочем, при расширении рейтингового «шорт-листа» эти статистические нюансы нивелируются уже в пределах 20 самых высокочастотных слов авторов, если их не разделять на семантически полнозначные и иные.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий в русле данного направления.* В поэтическом языке Баратынского и Языкова наблюдается немало пересечений на уровне лексики и имен собственных. Доля общего между их словарями составляет, по выборочным данным, 35,5 % в лексике и 28,6 % в общекультурном ономастиконе, исходя из статистической методики, предложенной в статье. В сравнении с данными о мере корреляции словников других стихотворцев XIX в., это показывает существенную близость художественных систем указанных писателей. Речевые индивидуальности поэтов расходятся, однако, неравномерно: на лексическом уровне намного богаче оказывается языковой арсенал Языкова, на ономастическом, наоборот, Баратынского... Общее между поэтами в частотном рейтинге 20 самых употребительных полнозначных слов составляет 60 %, а их конкретные словарные предпочтения манифестируют особенности индивидуальных Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

художественных «мировоззрений». Перспективно параллельное – парное и множественное – сравнение, по такой же квантитативной модели, лексиконов других представителей «пушкинской плеяды» (А.А. Дельви́г, П.А. Вяземский, Д.В. Веневитинов, Д.В. Давыдов), что, несомненно, будет объективировать наши интуиции и конкретные сведения о сходстве и различиях в поэтике, словарях как авторов одного круга, так и стихотворцев иных эстетических платформ и эпох, включая «антагонистов» в плане литературного самовыражения.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васильев Н.Л. Поэзия А.И. Полежаева в контексте русской литературы: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1994. 33 с.
2. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев в истории русского литературного языка: Программа, методические рекомендации и материалы к спецкурсу. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1995. 40 с.
3. Васильев Н.Л. Творческое содружество А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Пушкин и мировая культура: Мат-лы III Междунар. науч. конф. (г. Минск, 21–22 апреля 2009 г.): В 2 ч. Минск: РИФШ, 2009. Ч. 1. С. 126–130.
4. Васильев Н.Л. Творческое взаимодействие А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Болдинские чтения. Саранск: Респ. тип. «Красный Октябрь», 2010. С. 21–28.
5. Васильев Н.Л. Поэтические идиолекты А.С. Пушкина, А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова: лексические стыковки и расхождения // Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе: Мат-лы Всерос. науч. конф. «Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе» (18–20 окт. 2011 г.). СПб.: Наука, 2012. С. 276–280.
6. Васильев Н.Л. О Пушкине: язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники. Саранск: тип. «Красный Октябрь», 2013. 388 с.
7. Васильев Н.Л. «Так он писал *темно* и *вяло*...» (Пушкин и Языков) // Болдинские чтения 2015. Саранск: Респ. тип. «Кр. Октябрь», 2015. С. 218–230.
8. Васильев Н.Л. Князь Вяземский и «онегинский текст» Пушкина // Болдинские чтения 2016. Арзамас: Изд-во Арзамас. филиала ННГУ, 2016. С. 101–116.
9. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Е.А. Баратынский в творческом сознании А.С. Пушкина // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3. С. 43–47.
10. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. А.С. Пушкин в творческом сознании Е.А. Баратынского // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3. С. 20–23.
11. Васильев Н.Л. Евгений Баратынский и «Евгений Онегин» // Болдинские чтения 2017 (в печати).
12. Васильев Н.Л. Словарь языка А.И. Полежаева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. 88 с.
13. Жаткин Д.Н. Актуальные вопросы подготовки словарей языка писателей пушкинского времени (на материале языка А.А. Дельвига) // IV Житниковские чтения: Актуальные проблемы лексикографирования науч. иссл.: Мат-лы межвуз. науч. конф. (20–21 апр. 2000 г.): В 2 ч. Челябинск: Изд-во Челябинского гос. ун-та, 2000. Ч. 1. С. 217–225.
14. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря языка А.А. Дельвига» // Проблемы авторской и общей лексикографии: Мат-лы Междунар. науч. конф. Брянск; М.: РИО БГУ, 2007. С. 106–109.
15. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь языка А.А. Дельвига. М.: Флинта; Наука, 2009. 148 с.
16. Васильев Н.Л. Словарь поэтического языка Н.П. Огарева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013. 124 с.
17. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь Н.М. Языкова. М.: Флинта; Наука, 2013. 120 с.
18. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. Об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Поэтика художественного текста: Мат-лы Междунар.

- заочн. науч. конф.: В 2 т. Борисоглебск: БГПИ, 2008. Т. 2: Русская филология вчера и сегодня. С. 15–27.
19. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 841–845.
20. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. К вопросу об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Изв. высших учебных заведений. Поволжский регион: Гуманитарные науки. 2009. № 3. С. 90–103.
21. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка П.А. Вяземского (с приложением малоизвестных и неопубликованных его стихотворений). М.: Флинта; Наука, 2015. 424 с.
22. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Поэтический язык П.А. Вяземского в словарной интерпретации // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 1. С. 22–24.
23. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка Д.В. Давыдова» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12. Ч. 5. С. 917–920.
24. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Давыдова. М.: Флинта; Наука, 2016. 100 с.
25. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Е.А. Баратынского. М.: Флинта; Наука, 2016. 156 с.
26. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Н.М. Карамзина. М.: Флинта; Наука, 2016. 80 с.
27. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Веневитинова. М.: Флинта; Наука, 2017 (в печати).
28. Голованевский А.Л. Поэтический словарь Ф.И. Тютчева. Брянск: РИО БГУ, 2009. 962 с.
29. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Ф.И. Тютчева и А.И. Полежаева // Тютчев – русская поэтическая и политическая языковая личность: Междунар. науч. заочн. конф., посвященная 210-летию со дня рождения поэта, политика, дипломата. Брянск: Курсив, 2013. С. 193–196.
30. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов А.И. Полежаева и Н.П. Огарева // Актуальные проблемы стилистики, риторики и лингводидактики. Вып. II. М.: Изд-во МГОУ, 2014. С. 27–33.
31. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Н.М. Языкова и А.И. Полежаева // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3. С. 325–327.
32. Васильев Н.Л. Теория языка. Русистика. История советской лингвистики. М.: Ленанд, 2015. 368 с.
33. Васильев Н.Л. Опыт сопоставления поэтических лексиконов А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2016. № 1. С. 140–146.
34. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Е.А. Баратынского и А.И. Полежаева (в печати).
35. Васильев Н.Л. Словари языка писателей как источник изучения поэтики русской литературы XIX века // Проблемы изучения лирики в школе: К 200-летию со дня рождения Ф.И. Тютчева. Арзамас: АГПИ, 2003. С. 152–162.
36. Васильев Н.Л. Словари языка поэтов пушкинского времени: проект будущего, проекция прошлого... // II Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы». Гранада, 8–10 сент. 2010 г.: В 2 т. Granada, 2010. Т. II. С. 2006–2010.
37. Васильев Н.Л. Новые горизонты в писательской лексикографии и в изучении исторической лингвопоэтики русской литературы // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 150–153.
38. Васильев Н.Л., Савина Е.В. Варваризмы в языке А.С. Пушкина // Филологические науки. 2000. № 2. С. 99–105.

УДК 81'374

**ВЕРХНИЙ УРОВЕНЬ ТЕРМИНОПОЛЯ CONCEPTUAL METAPHOR THEORY (ТЕОРИЯ  
КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ): ОПЫТ ТЕЗАУРУСНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

© 2016

**Ведерникова Юлия Витальевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Теория и практика перевода»**Мурдускина Ольга Валериевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Теория и практика перевода»*Тольяттинский государственный университет, Тольятти  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: O.Murduskina@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматривается такой раздел лингвистической терминологии, как английская когнитивная лингвистика, а именно, одно из семантических полей данной предметной области – теория концептуальной метафоры (conceptual metaphor theory). Исследование терминологии проводится при помощи методики тезаурусного моделирования и установления семантических отношений между терминами терминопоя. После обзора исследований по данной проблематике и краткого экскурса к истокам теории концептуальной метафоры осуществляется планомерное описание всех типов семантических отношений заглавного термина вышеуказанного семантического поля. В результате выявляются иерархические и ассоциативные отношения (по пяти различным признакам). Помимо этого, поясняются ключевые термины терминопоя, такие как принципы и процессы, лежащие в основе подхода. Пояснение ключевых терминов сопровождается иллюстративными примерами, а словесное описание терминопоя поддерживается графической схемой. Кроме того, в процессе описания происходит разведение терминологической омонимии с другим терминополем когнитивной лингвистики. По итогам описания терминопоя происходит включение вновь рассмотренных терминов в электронный тезаурус когнитивно-лингвистической терминологии, построенный по принципу гипертекстового документа. После завершения описания данного семантического поля намечаются перспективы дальнейшего изучения, а именно, описание других терминопоев, входящих в поле английской когнитивной семантики.

**Ключевые слова:** теория концептуальной метафоры, метафора, когнитивная семантика, когнитивная лингвистика, тезаурус, тезаурусное моделирование, терминология, терминополье, терминосистема, семантические отношения.

**THE UPPER LEVEL OF THE CONCEPTUAL METAPHOR THEORY TERMINOLOGICAL FIELD:  
AN EXPERIENCE OF THESAURUS MODELLING**

© 2016

**Vedernikova Yuliya Vitalyevna**, candidate of philological sciences, associate professor of the department  
of «Translation Studies Theory and Practice»**Murduskina Olga Valerievna**, candidate of philological sciences, associate professor of the department  
of «Translation Studies Theory and Practice»*Togliatti State University  
(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14, e-mail: O.Murduskina@yandex.ru)*

**Abstract.** The article deals with the English cognitive linguistics namely a conceptual metaphor theory semantic field. The terminology research and description is performed by means of a thesaurus modern method which allows the authors to discover the semantic relations connecting the terms in the terminological field. After an overview of the research into the problem and a brief outline of the theory beginnings. The authors thoroughly describe all the semantic relations types in the terminological field. Subsequently, the authors discover the hierarchical and five types of associative relations. Moreover, the key terms such as the principles and the processes underlying the approach are explained in detail. The explanation is supported by some illustrative examples while the verbal description of the terminological field is accompanied by a graph. Apart from that, the authors make a clear distinction between two homonyms, one of which belongs to the conceptual metaphor theory field, whereas the other is an integral part of the cognitive grammar field. The terminology description results in adding the terms studied to the electronic hypertext thesaurus of cognitive linguistics. Having finished the terminology analysis, the authors map out the potential research possibilities, that is the description of other cognitive semantics terminological fields.

**Keywords:** conceptual metaphor theory, metaphor, cognitive semantics, cognitive linguistics, thesaurus, thesaurus modern, terminology, terminological field, terminological system, semantic relations.

Исследование терминологии уже многие годы является актуальной темой. Лингвистическая терминология особенно привлекает специалистов и вызывает много споров, так как терминопоя и терминосистемы определенной предметной области в данной сфере традиционно представляют собой «нечеткие множества» [1, с. 16-20]. В результате происходит заимствование лексических единиц, становящихся терминами предметной области, как из нелингвистических сфер, когда они приобретают новые оттенки значений, так и из других предметных областей лингвистики, что ведет к возникновению терминологической синонимии, омонимии и другим явлениям, которые крайне нежелательны для терминосистемы. Такие критерии отбора терминов, как точность, однозначность и безразличность к контексту, часто нарушаются в пределах лингвистических терминосистем, поэтому совершенно очевидно, что задача по систематизации и унификации, а также упорядочиванию массы терминов в иерархическую систему является крайне необходимой для того, чтобы специалисты могли адекватно понимать друг друга, а накопление знаний

в предметной области происходило не хаотично, а планомерно и последовательно.

Проблемами систематизации лингвистической терминологии занимаются многие исследователи. Например, Ю.И. Горбунов специализируется на французской грамматической терминологии [2], в то время как Е.Ю. Горбунов занимается грамматической терминологией, но уже англоязычной [3]. И.И. Жучкова, продолжая традицию работы с лингвистическими терминами, применяет тезаурусное моделирование к дискурсивной лингвистике [4], а М.С. Петрякова – к лингвистической прагматике [5]. При этом опыт тезаурусного исследования успешно экстраполируется на нелингвистическую терминологию. Так, О.Н. Брега работает с англоязычной терминологией в области автомобилестроения [6], создавая обучающий тезаурус для студентов нелингвистических направлений подготовки. В этой же сфере проводит научные изыскания О.Ю. Горбунова [7], но уже применяя подобный тезаурус для подготовки будущих переводчиков.

Предметная область «Английская когнитивная

лингвистика» входит в поле лингвистической терминологии и не является исключением по наличию «нечетких множеств». Даже рассматривая ключевое понятие (собственно название предметной области) в работах В. Эванса и М. Грин [8], У. Крофта и Д.А. Круза [9], Р. Дирвена [10], можно обнаружить расхождения. Естественно, подобные расхождения наблюдаются и на более низких уровнях терминосистемы вышеуказанной предметной области. При этом существует крайне мало исследований, предпринимающих попытки упорядочить терминологию данной предметной области. Когнитивная лингвистика традиционно развивается по нескольким направлениям [11], в каждом из которых исследователи разрабатывают собственную терминологию, которая часто дублирует термины «соседей».

В настоящей статье хотелось бы предпринять попытку систематизации верхнего уровня терминопоя conceptual metaphor theory (теория концептуальной метафоры), которое само является субполем терминопоя cognitive semantics (когнитивная семантика). Собственно говоря, именно терминопоя cognitive semantics и cognitive approaches to grammar (когнитивные подходы к грамматике) формируют терминосистему предметной области «Английская когнитивная лингвистика». Следовательно, в данной статье будет рассматриваться третья иерархическая ступень терминосистемы.

Теория концептуальной метафоры – это теоретическое направление, основоположниками которого являются Дж. Лакофф [12] и М. Джонсон [13]. Однако значительный вклад также внесли такие ученые, как М. Тернер [14], Е. Свитсер [15], Р. Гиббс [16] и З. Кевечеш [17]. Теория концептуальной метафоры была впервые представлена Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в 1980г. в их работе под названием «Метафоры, которыми мы живем». Теория концептуальной метафоры – одно из самых ранних направлений когнитивной семантики (cognitive semantics), которое дало мощный толчок к изучению взаимоотношений между языком, сознанием и воплощенным опытом (embodied experience). Основной предпосылкой теории концептуальной метафоры является то, что метафора – это не просто стилистический языковой прием; мышление по своей природе является метафорическим. Согласно данной точке зрения, концептуальная структура (conceptual structure) организована посредством кросс-доменных проекций (cross-domain mapping) или соответствий между концептуальными доменами (conceptual domain). Некоторые из этих проекций основаны на пре-концептуальном воплощенном опыте, в то время как другие являются следующей ступенью надстройки, образующей более сложные концептуальные структуры. Например, можно размышлять и говорить о концепте «количество» в терминах концепта «вертикальное движение» в предложении: «Она получила очень высокую оценку за тест», где слово «высокий» обозначает не физическую высоту в прямом смысле, а хорошую оценку. Согласно теории концептуальной метафоры, это происходит из-за того, что концептуальный домен «количество» традиционно структурируется и, следовательно, воспринимается в терминах концептуального домена «вертикальное движение». Концептуальные операции, включающие проекции (mapping), такие как концептуальная метафора, более широко известны как концептуальные проекции (conceptual projection).

После краткого введения в теорию концептуальной метафоры, можно обратиться к рассмотрению семантических отношений данного терминопоя (см. рис. 1).

Термин conceptual metaphor theory состоит в гиперогипонимических отношениях с термином верхнего уровня cognitive semantics. При этом терминологический знак cognitive semantics выступает в качестве гиперонима по отношению к термину conceptual metaphor theory. На этом заканчиваются иерархические типы отношений (к которому относится гиперогипонимический

тип), связывающие данный термин с другими терминологическими знаками терминопоя и терминосистемы.

Эквивалентные семантические отношения также не свойственны для термина conceptual metaphor theory, то есть у него нет синонимов и вариантов, что является несомненным плюсом с точки зрения критериев терминологичности.

Однако данный термин обладает богатой сетью семантических отношений ассоциативного типа, связываясь как с группами терминов, так и с единичными терминологическими знаками по пяти различным признакам.

Во-первых, он связан с термином conceptual projection (концептуальная проекция) по признаку approach – operation (подход и операции, осуществляемые внутри него).

Во-вторых, термин conceptual metaphor theory связан по признаку approach – principle (подход и его принципы) с такими терминологическими знаками как invariance principle (принцип инвариантности) и undirectionality (однонаправленность). Принцип инвариантности – это принцип, определяющий два вида ограничений, управляющих кросс-доменными проекциями. Во-первых, этим принципом обусловлено то, какие виды сфер источников (source domain) могут стать определенными сферами-мишенями (target domain) в структуре определенной концептуальной метафоры. Во-вторых, он обуславливает ограничения, накладываемые на метафорические воплощения (metaphoric entailment), которые могут относиться к определенным сферам-мишеням. Согласно принципу инвариантности, при метафорической кросс-доменной проекции когнитивная топология (концептуальная структура), связанная со сферой источником, сохраняется или остается инвариантной в процессе операции по осуществлению проекции. Однако есть и еще одно ограничение, которое заключается в том, что то, что проецируется из сферы источника, не должно противоречить когнитивной топологии сферы-мишени.

Чтобы проиллюстрировать действие принципа инвариантности, стоит обратиться к концепту «смерть». Этот концепт может быть метафорически персонифицирован различными способами, что означает, что данному концепту приписываются такие человеческие качества, как преднамеренность и собственная воля. Однако человеческие качества, ассоциирующиеся с концептом «смерть», ограничены: смерть может «унести жизнь», «собрать печальный урожай», «уничтожить», но смерть никогда не структурируется метафорически, например, в таких концептах как «вязание», «наполнение ванны водой» или «покачивание в кресле-качалке». Принцип инвариантности гарантирует, что структура сферы источника будет сохранена при метафорической проекции и не будет противоречить сфере-мишени. Это ограничивает потенциально несовместимые проекции. Так как смерть связана с фактом прекращения существования (часть внезапным), только те сферы источники, структура событий которых совместима с данным концептом, могут быть успешно спроецированы на домен «смерть». Так как такие события, как наполнение ванны водой или покачивание в кресле-качалке обладают «неправильной» событийной структурой, принцип инвариантности определяет, что они не могут быть использованы в качестве сфер источников для метафорической концептуализации домена «смерть». Тем не менее, не все кросс-доменные проекции могут быть подчинены принципу инвариантности. Чтобы объяснить существующие исключения, применяется так называемая отмена сферы мишени (target domain override).

Второй знаковый принцип – принцип однонаправленности – заключается в том, что концептуальные метафоры служат для проецирования структуры из сферы источника на сферу-мишень, но не наоборот. Например, в то время как «любовь» концептуализируется через «путешествие», нельзя, как правило, структуриро-

вать концепт «путешествие» через концепт «любовь». Путешественники обычно не описываются через метафору «влюбленные», а автомобильные катастрофы не связываются с концептом «разбитое сердце». Таким образом, существует общепринятое ограничение на кросс-доменные проекции, которые ложатся в основу концептуальной метафоры. Согласно этому ограничению, проекции являются однонаправленными.

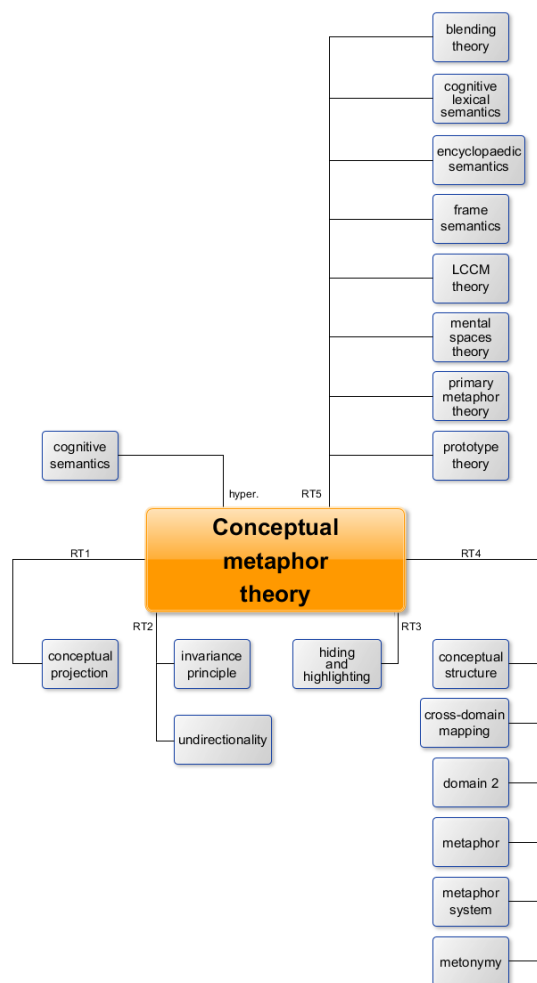


Рисунок 1 - Семантическое поле термина conceptual metaphor theory

Возвращаясь к ассоциативным семантическим отношениям термина conceptual metaphor theory, стоит отметить, что он связан с терминологическим знаком hiding and highlighting (затемнение и освещение) по признаку approach – process (подход и связанный с ним процесс). Идея заключается в том, что сфера-мишень структурирована в терминах определенной сферы источника; это «освещает» определенные аспекты сферы-мишени, в то же время «затемняя» другие аспекты. Например, метафора «спор – это война» освещает противоречивый характер спора, но затемняет тот факт, что спор часто подразумевает логично выстроенное и организованное развитие определенной темы (он выиграл в споре, я не смог отстоять свою точку зрения и т. д.). В противоположность вышеуказанной метафоре, метафора «спор – это путешествие» освещает такие аспекты спора, как продвижение и организованность, но затемняет аспекты, связанные с конфронтацией (мы обсудим все шаг за шагом, мы преодолели долгий путь).

Следующий признак, по которому терминологический знак conceptual metaphor theory связан ассоциативными отношениями – это approach – unit (подход и его единица). Здесь следует отметить целую группу терминов, вступающих в данный вид семантических отношений, представляющих собой единицы разного объема в

теории концептуальной метафоры. Сюда можно отнести такие терминологические знаки, как conceptual structure (концептуальная структура), cross-domain mapping (кросс-доменная проекция), domain 2 (домен), metaphor (метафора), metaphor system (метафорическая система) и metonymy (метонимия). Стоит обратить особое внимание на термин domain, помеченный цифрой 2. Дело в том, что в субполе когнитивной грамматики также существует термин domain, однако только означающие данных терминологических знаков совпадают, чего нельзя сказать об означаемых. То есть налицо случай терминологической омонимии, характеризующий нечетко-множественную природу лингвистической терминологии. Так как термин domain, принадлежащий к семантическому полю когнитивной грамматики, уже был рассмотрен ранее [18] и обозначен цифрой 1, для исключения дополнительной путаницы терминологическому знаку, относящемуся к терминополью теории концептуальной метафоры, была присвоена цифра 2.

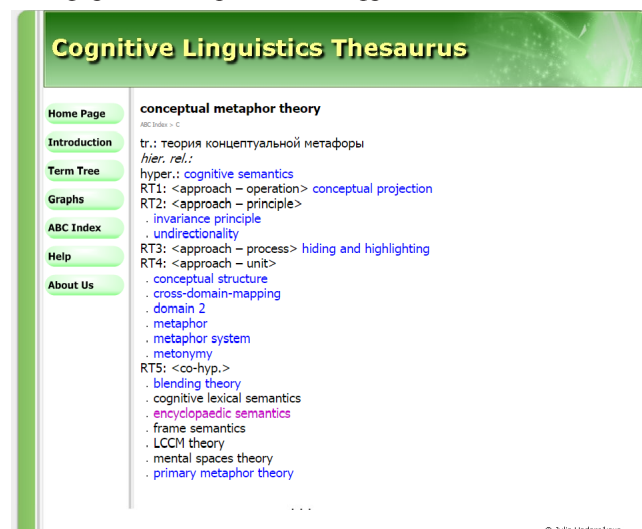


Рисунок 2 – Словарная статья термина conceptual metaphor theory в электронном словаре Cognitive Linguistics Thesaurus

Наконец, термин conceptual metaphor theory связан ассоциативными отношениями по признаку когипонимии с терминологическими знаками, обозначающими другие подходы в рамках когнитивной семантики. Это такие термины, как blending theory (теория блендинга), cognitive lexical semantics (когнитивная лексическая семантика), encyclopaedic semantics (энциклопедическая семантика), frame semantics (фреймовая семантика), LCCM theory (теория ЛККМ), mental spaces theory (теория ментальных пространств), primary metaphor theory (теория первичной метафоры), prototype theory (теория прототипов). Некоторые из семантических полей вышеуказанных терминов уже были рассмотрены ранее [19, 20].

Для реализации цели по систематизации и унификации когнитивно-лингвистических терминов недостаточно только словесного описания семантических отношений. Крайне желательной является возможность задокументировать описание терминополья в такой форме, которая была бы компактна, удобна для потенциального пользователя и способствовала распространению информации. Для этой цели идеально подходит электронный словарь в форме гипертекстового документа, который разрабатывается уже в течение нескольких лет. Так как словарь является системой открытого типа, то он позволяет добавлять в него новые термины по мере их описания, а также встраивать их в уже существующую терминосистему посредством гиперссылок. По результатам описания терминополья conceptual metaphor theory термины данного субполя были добавлены в электрон-

ный словарь "Cognitive Linguistics Thesaurus". Пример электронной словарной статьи заглавного терминологического знака представлен в данной работе (см. рис. 2).

Таким образом, рассмотрение терминопольа conceptual metaphor theory и семантических отношений внутри него можно считать законченным. В дальнейшем рекомендуется продолжить работу по описанию других полей (указанных выше), входящих в терминопольа cognitive semantics для того, чтобы описание этого субполя английской когнитивно-лингвистической терминологии приобрело завершённый характер.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пиотровская К.Р. Методическая теория математической и информационной подготовки студентов-филологов на основе междисциплинарно-семиотического подхода: автореф. дис. ... доктора пед. наук. – СПб, 2007. – 53 с.

2. Горбунов Ю.И. Французско-русский грамматический тезаурус: Учеб. пособие. – Тольятти: ТГУ, 2003. – 152 с.

3. Горбунов Е.Ю. Тезаурусное моделирование английских грамматических терминов морфологии и морфосинтаксиса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб, 2007. – 25 с.

4. Жучкова И.И. Семантическое поле термина critical discourse analysis (критический дискурс-анализ) // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков: сборник материалов V международной научной заочной конференции. – Тольятти: ТГУ, 2016. – С. 42-47.

5. Петрякова М.С. Тезаурусно-сетевое моделирование семантического поля термина pragmatics`лингвистическая прагматика` // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2014. № 4 (84). С. 142-151.

6. Брега О.Н. Принципы моделирования обучающего тезауруса англоязычных терминов по автомобилестроению // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 3 (16). С. 12-16.

7. Горбунова О.Ю. Экспериментальная проверка эффективности формирования профессиональной переводческой компетентности будущего лингвиста в предметной области автомобилестроения на основе тезаурусного подхода // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. 2016. № 2 (25). С. 27-34.

8. Evans V. Cognitive Linguistics: An Introduction. – Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2006. – 851 p.

9. Croft W. Cognitive Linguistics. – New York: Cambridge University Press, 2004. – 374 p.

10. Dirven R. Major strands in Cognitive Linguistics // Cognitive Linguistics: Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction / edited by F.J. Ruiz de Mendoza Ibanez, M. Sandra Pena Cervel. 2005. – P. 17 – 68.

11. Паршин П.Б. Когнитивная лингвистика // Онлайн Энциклопедия Кругосвет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://fact-archive.com/encyclopedia/Cognitive\\_linguistics](http://fact-archive.com/encyclopedia/Cognitive_linguistics).

12. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind / G. Lakoff. – Chicago, IL: University of Chicago Press, 1987. – 614 p.

13. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 256 pp.

14. Fauconnier G., Turner M. Blending as a central process of grammar // Conceptual structure, Discourse, and Language / edited by A. Goldberg. – Stanford, CA: CSLI Publications, 1996. – P. 113-130.

15. Sweetser E. From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 174 p.

16. Gibbs R. The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 540 p.

17. Kövecses, Z. Metaphor: A Practical Introduction.

Second Edition. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 375 p.

18. Ведерникова Ю.В. Тезаурусный подход к моделированию английской когнитивно-лингвистической терминологии на примере семантического поля термина cognitive grammar (когнитивная грамматика) // Вектор науки ТГУ. 2011. № 3. С. 262-266.

19. Ведерникова Ю.В. Тезаурусный подход к моделированию английской когнитивно-лингвистической терминологии на примере терминопольа термина blending theory (теория блендинга) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12-4. С. 47-50.

20. Ведерникова Ю.В. Тезаурусное моделирование терминопольа encyclopaedic semantics (энциклопедическая семантика) предметной области «Английская когнитивная лингвистика» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12-4. С. 44-46.



## ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ И ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В ШВЕЙЦАРИИ

© 2016

**Воловикова Марина Левоновна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации*Южный федеральный университет**(344008, Россия, Ростов-на-Дону, улица Б.Садовая, 33, e-mail: mvolovikova@yandex.ru)*

**Аннотация.** В современном языкознании особой актуальность приобрело социолингвистическое изучение языковой ситуации и языковой политики в Российской Федерации и других странах. Компаративные исследования такого рода открывают путь к пониманию сущности цивилизационных изменений, влияющих на формирование языкового ландшафта в России и за ее пределами. Традиционные устоявшиеся культурно-языковые связи и паттерны внутри отдельных государств трансформируются под натиском глобализации, распространения английского как глобального языка международного общения, миграции населения. Актуальным представляется обращение к опыту Швейцарии, которая в течение столетий поддерживала идеи культурного плюрализма и языкового разнообразия. В настоящий момент эта страна также испытывает на себе влияние современных тенденций, радикально меняющих ее культурно-языковые связи. В статье приводится синопсис исследований, затрагивающих исторические основы швейцарского многоязычия, связь языкового и культурного разнообразия с формированием швейцарской национальной идеи и системой образования, указываются особенности швейцарской языковой политики (языковая территориальность, языковая свобода, дополнительность). Отдельное внимание уделено вопросу распространения английского языка. Автор делает вывод, что в Швейцарии, как и во многих других странах, происходит переход от языков, основанных на культурном прошлом, к языкам, несущим сугубо функциональное коммуникативное значение. Современная швейцарская языковая политика поддерживает устойчивое сосуществование всех национальных языков, но препятствует их реальному диалогу. Поэтому необходимы изменения языковой политики, которые учитывали бы насущные потребности и языковой состав общества, а также современные общемировые тенденции.

**Ключевые слова:** языковая ситуация, языковая политика, многоязычие, глобальный английский, лингва франка, социолингвистика, сравнительное языкознание, глобализация, языковая территориальность, языковая свобода, дополнительность, плюрализм, разнообразие, коммуникация.

## LANGUAGE SITUATION AND LANGUAGE POLICY IN SWITZERLAND

© 2016

**Volovikova Marina Levonovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the chair of linguistics and professional communication*Southern Federal University**(344008, Russia, Rostov-on-Don, B.Sadovaya st. 33, e-mail: mvolovikova@yandex.ru)*

**Abstract.** Sociolinguistic study of the language situation and language policy in the Russian Federation and other countries has become a relevant trend in modern linguistics. Comparative research of this kind opens the way to understanding the essence of civilization changes that influence the formation of linguistic landscape in Russia and abroad. Traditional well-established cultural and linguistic ties and patterns within nation-states have transformed under the pressure of globalization, the spread of English as a global language of international communication and migration. It is important to study the experience of Switzerland, which for centuries has supported the ideas of cultural pluralism and linguistic diversity. Currently, the country is also influenced by modern trends which radically change its cultural and linguistic ties. The article presents a synopsis of studies involving historical basis of Swiss multilingualism. The relationship of linguistic and cultural diversity with the formation of the Swiss national idea and the education system, it also indicates the main features of the Swiss language policy (Language Territoriality, Language Freedom and Subsidiary). Special attention is paid to the issue of spreading English language. The author concludes that in Switzerland, as well as in many other countries, there is a transition from languages based on the cultural past, to the languages that bear a purely functional communicative value. Modern Swiss language policy supports sustainable coexistence of all national languages, but prevents their dialogue. That demands and change of language policies, taking into account the urgent needs and linguistic composition of society, as well as modern global trends.

**Keywords:** language situation, language policy, multilingualism, global english, lingua franca, sociolinguistics, comparative language studies, globalization, language territoriality, language freedom, subsidiary, pluralism, diversity, communication.

В современном языкознании особую актуальность приобрело социолингвистическое изучение языковой ситуации и языковой политики в Российской Федерации и других странах (Н.Н. Трошина [1], В.М. Алпатов [2], К. Штейнке [3] и др.). В России функционирует большое количество языков (более 270 по последней переписи населения 2010 года) [4]. При этом до сих пор до конца не определен правовой статус языков, не решены проблемы обеспечения и защиты языковых прав многочисленных речевых коллективов, существующих на территории России, не выработано однозначное отношение к процессам миграции, распространения английского языка и другим аспектам глобализации (Л.Н. Васильева [5], Д.А. Мачинская [6]). В различных странах и языковых сообществах языковые проблемы решаются по-своему, в зависимости от существующей языковой ситуации, общественно-политической обстановки и исторического контекста, тем не менее, анализ положительного опыта, накопленного в других странах, может быть конструктивно использован для решения национально-языковых противоречий в нашей стране. В этой связи актуальным

представляется обращение к опыту европейских государств, в частности, Швейцарии. В настоящее время Европа и Россия переживают сложные политические и культурные процессы, в которых язык играет заметную роль, при этом традиционная этническая и языковая модель общества претерпевает существенные изменения. Причиной этому являются интеграционные тенденции в экономике, политике и культуре, которые поддерживаются новыми достижениями в коммуникативных технологиях; а также усиление процессов межкультурного и межкузыкового диалога.

Многоликий культурный ландшафт Европы породил разнообразие подходов к решению проблем многоязычия и сохранения культурно-языкового баланса, одним из уникальных подходов может считаться опыт государства Швейцария, которую иногда называют «чудом единства в многообразии», страной, в которой четыре разных языка столетиями сосуществуют в мирном симбиозе. Ряд исследований подробным образом оспаривался на изучении исторических основ швейцарского многоязычия (F. Grin [7], L. Pap [8]). Исторически Европа

развивалась в свете принципа локализма и существования национальных государств. В XIX в. и 1-ой половине XX в. происходил процесс создания государств-наций, становления их национальных индивидуальностей, в которых первостепенную роль играли национальные территориальные языки, через языковое единство формировавшие единство национальное. Согласно исследованиям, в то время были широко распространены политико-философские теории, в рамках которых государство, нация и язык – суть одно целое, национальный язык – это символ и составная часть национальности, а также важный фактор определения гражданственности. В идеальной модели государства-нации, созданной в XIX в., языковые, культурные, религиозные и политические границы совпадали, а все граждане говорили на одном национальном языке (A. Caviedes [9]). Так возник принцип языковой территориальности, который «поддерживал сохранение национальных языков стран-членов Европы и относительно стабильную языковую и этническую идентификацию культурных групп» (М.Л. Воловикова [10, с. 114]). Другими авторами рассматривался феномен развития национального швейцарского мифа, согласно которому Швейцария возникла как союз миролюбивых и независимых кантонов, объединившихся ради сохранения свободы (D. Froidevaux [11]). Рост Швейцарии действительно происходил через постепенное присоединение других территорий, искавших независимости от более сильных и агрессивных государств (Австрия, Франция и др.) и в результате объединившихся в государство, состоящее из непохожих языковых сообществ и религий. Такова легенда происхождения нации, согласно которой изначально швейцарскому национальному характеру были свойственны миролюбие и независимость, хотя, на самом деле отношения между кантонами были далеки от идеальных.

В работах Т.Б. Крючковой [12], Е. Kuzelewska [13] и R. Berthele [14] рассматриваются особенности швейцарской языковой политики, которая направлена на гарантию языкового плюрализма и устранение дискриминации групп, говорящих на 4 национальных языках, в то же время способствуя сохранению традиционного территориального деления языков. Действия органов власти в Швейцарии организованы таким образом, чтобы гарантировать относительное равновесие традиционных языковых групп в своих подразделениях. Федеральные законы и официальные документы должны публиковаться на всех официальных языках. При этом если федеральные власти сосредоточены на гарантии равноправного употребления официальных языков на федеральном уровне, то законодательство кантонов больше стремится защищать права языковых меньшинств.

В области исследований языкового образования обращают на себя внимание исследования F. Grin и V. Korth [15], а также отчеты швейцарского координационного центра образовательных исследований [16], в которых отмечена тенденция изменения привычных основ многоязычного образования в Швейцарии в связи с растущей важностью изучения английского языка, который начинает заменять собой языки национальных меньшинств.

Однако несмотря на значительную изученность различных аспектов швейцарского многоязычия (исторических, образовательных, правовых и пр.) все еще недостаточно исследований, в которых современная языковая ситуация и языковая политика в этой стране рассматривались бы с учетом современных глобальных тенденций, таких как распространение английского языка и процессы унификации, влияющих на укорененность культурно-языковых моделей поведения. Целью статьи является социолингвистический анализ исторического контекста развития многоязычия в Швейцарии и его современного состояния.

Швейцария в ее нынешнем виде была образована с принятием первой Федеральной Конституции 1848 г.,

официально установившей 3 государственных языка. Эту страну традиционно приводят в пример, когда речь идет об успешном применении идей культурного плюрализма и многоязычия на практике. Ядром швейцарской государственности считается мультилингвизм, сутью национального Я – лингвистическое и культурное разнообразие. Особенностью швейцарской государственной языковой модели является то, что лингвистические границы не совпадают с границами политическими, экономическими и религиозными, в отличие от многих других многоязычных стран. Она состоит из 17 немецко-говорящих кантонов, четырех франкоговорящих кантонов и одного итало-говорящего. Три кантона имеют два официальных языка (немецкий и французский) и один кантон – три языка (немецкий, ретороманский и итальянский) (Т. Фляйнер [17]). Из 7 млн. населения Швейцарии 63.3 % граждан считают основным языком немецкий, 22.7 % – французский, 8.1 % – итальянский и 0.5 % – ретороманский, 20.9 % швейцарцев считают основным какой-то другой язык, последний параметр существенно увеличился за последние 15 лет и является достаточно высоким по мировым меркам (Languages and religions – Data, indicators. Swiss Statistics [18]). Несмотря на официальное многоязычие, в Швейцарии существуют очень жесткие лингвистические границы и практически нет билингвизма на местном уровне. Таким образом, в каждой отдельной территории говорят на одном доминирующем языке. Только 6 % швейцарцев действительно двуязычны, в большинстве это дети из семей с разными лингвистическими корнями (U. Durmiller [19]).

Существуют 3 базовых принципа языковой политики Швейцарии – дополнительность, языковая территориальность и языковая свобода. Принцип дополнительности гласит, что кантоны суверенны, и делегируют лишь часть своих полномочий федеральному правительству. Государственной языковой политики, как в Канаде, практически нет, а образование и местная языковая политика находятся целиком в ведении местных властей.

Территориальность – это неписанный конституционный принцип, согласно которому кантоны вправе охранять свою языковую однородность. К примеру, во франкоговорящей части Швейцарии не разрешено образование на немецком языке и наоборот. К преимуществам данной системы можно отнести долгое время сохраняющуюся языковую стабильность, мирные отношения, возможность для каждого языкового сообщества самому решать вопрос об официальном языке, к недостаткам – языковые барьеры между различными группами населения. Правительство пыталось решить данную проблему через обязательное изучение второго и иногда третьего и третьего языка. Однако исследования показывают, что швейцарцы не достигают высокого уровня владения вторым и третьим официальными языками и редко общаются с их носителями (Ф. Грин [7]).

Языковая свобода – еще один неписанный конституционный принцип, необходимый для соблюдения других конституционных принципов, таких, как свобода слова. Он предполагает свободу использования любого языка в частной жизни, включая бизнес.

Принципы территориальности и языковой свободы все больше начинают противоречить друг другу, так как сейчас в Швейцарии, как и во всем мире, происходит рост мобильности населения, миграции из одной языковой области в другую, которые становятся более пестрыми по лингвистическому составу. Одним из основных катализаторов изменений является высокий уровень мобильности человеческих ресурсов и рост этнического разнообразия и миграции внутри Евросоюза. Данные явления неизбежно сопровождаются ростом языкового многообразия и формированием чрезвычайно сложной языковой ситуации, в которой принципы территориальности и языковой свободы все больше начинают противоречить друг другу. В первой половине XXI в. очевидным становится кризис традиционной швейцарской

национально-языковой модели. Так, на ретороманском сейчас говорит меньше людей, чем на испанском, португальском или английском языках, особенно это касается урбанизированных областей. Исследования показывают резкое падение знания официальных языков среди населения, одновременно с ростом популярности английского языка, который все больше становится языком общения между различными лингвистическими регионами страны. Вместо обучения официальным языкам государства кантоны увеличивают долю английского языка в образовании за счет других официальных языков, в частности французского. Происходит постепенное размывание языковых границ, переход от языков, основанных на культурном прошлом, к языку, несущему сугубо функциональное коммуникативное значение. Проблемы глобализации и социально-экономического расслоения общества указывают на необходимость более активной роли федеральных властей в изменении языковой политики, особенно в сфере образования, которое не всегда удовлетворяет современным нуждам населения, в частности, растущей потребности в изучении английского языка, который все еще является только вторым или третьим языком, предлагаемым в школе.

Глобальное и региональное влияние английского языка стало заметным с 60-х гг. XX вв., в настоящее время из иностранного оно постепенно превращается в дополнительный язык, осуществляющий функции общемирового «лингва франка» (Воловикова М.Л. [20]). Английский язык для швейцарцев — это язык экономики, бизнеса и науки, он широко используется в университетах как язык научного общения и преподавания, особенно в немецкоязычной части страны. В официальном образовании английский стоит на третьем месте, в италийскоязычных областях — на четвертом, неофициально — на втором месте, особенно среди молодежи. Можно предположить, что распространение английского языка в стране и за ее пределами будет стимулировать процессы общения и взаимопонимания внутри страны, а также между Швейцарией и всем миром, и послужит сохранению традиционной модели, так как английский язык является этнически нейтральным и не влияет на расстановку сил среди четырех национальных языков. Однако есть и противники распространения английского языка в Швейцарии, от которых звучат призывы к борьбе за чистоту и сохранение традиционных языков по примеру Франции, имеющей обширный опыт планирования языковой политики.

Итак, на сегодняшний день в Швейцарии, как и во многих других странах, происходит переход от языков, основанных на культурном прошлом, к языкам, несущим сугубо функциональное коммуникативное значение. Современная швейцарская языковая политика поддерживает устойчивое сосуществование всех национальных языков, но препятствует их реальному диалогу. Поэтому необходимы изменения языковой политики, которые учитывали бы насущные потребности и языковой состав общества, а также современные общемировые тенденции.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Языковая ситуация в Европе начала XXI века: Сб. обзоров / РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания; Отв. ред. Трошина Н.Н. М., 2015. 179 с.
2. Алпатов В.М. Языковая политика в России и мире // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире: Междунар. конф., М., 16–19 сент. 2014. С. 11–24.
3. Штейнке К. Глобализация – регионализация и лингвистика: Пер. с нем. // Глобализация – этнизация: Этнокультурные и языковые процессы. М., 2006. Кн. 1. С. 249–258.
4. Владение языками населением Российской Федерации // Всероссийская перепись населения 2010 г. URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/perepis2010/](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/) Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)
5. Васильева Л.Н. Регулирование прав национальных меньшинств и коренных малочисленных народов: опыт Российской Федерации // Журн. рос. права. 2005. № 6. С. 153–158.
6. Мачинская Д.А. Законодательное регулирование языков национальных меньшинств (народов) в Российской Федерации // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. – 2014. Т. 5. – № 1. – С. 204–209.
7. Grin, F. (1998). Language policy developments in Switzerland: needs, opportunities, priorities for the next few years. *Revue suisse de science politique*, 3, 108–113.
8. Pap, L. (1990). The language situation in Switzerland. *Lingua*, 80 (2-3), 109–148.
9. Caviedes, A. (September 2003). The Role of Language in Nation-Building within the European Union. *Dialectical Anthropology*, 27(3), 249–268.
10. Воловикова М.Л. Плуралингвизм (многоязычие) как основа европейского языкового образования // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2006. № 2. С. 113–115.
11. Froidevaux, D. (1997). Construction de la nation et pluralisme suisses: idéologie et pratiques. *Revue suisse de science politique*, 3, 29–58.
12. Крючкова Т.Б. Законодательное регулирование языковой жизни Швейцарии // Решение национально-языковых вопросов в современном мире. Под ред. акад. Е.П. Челышева. М., СПб: Златоуст, 2003. С. 377–389.
13. Kuzelewska, E. (2016). Language policy in Switzerland. *Studies in logic, grammar and rhetoric*, 45 (58) DOI: 10.1515/slgr-2016-0020 <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/slgr.2016.45.issue-1/slgr-2016-0020/slgr-2016-0020.xml>
14. Berthele, R. (2016). Demography vs. Legitimacy: current issues in Swiss language policy. In P. RONAN (Ed.), *Perspectives on English in Switzerland. Cahiers de l'ILSL* 48, 27–51. <https://www.unil.ch/clsl/files/live/sites/clsl/files/Sommaire%20Cahier%20no%2048.pdf>
15. Grin, F., Korth, B. (2005). On the reciprocal influence of language politics and pedagogy: the case of English in Switzerland. *Language Policy*, 4, 67–85.
16. Swiss Education Report 2014. Swiss Coordination Centre for Research in Education. Available from: [http://skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/Swiss\\_Education\\_Report\\_2014.pdf](http://skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/Swiss_Education_Report_2014.pdf) (date of access: 20.08.2016).
17. Фляйнер Т. Швейцария: субсидиарность, этническое и культурное разнообразие // Материалы международной научно-практической конференции «Федерализм: российский и швейцарское измерения» (Казань, 22–23 июня 2001 года). URL: <http://www.Kazanfed.ru/actions/konfer2> (дата обращения: 10.09.2016).
18. Languages and religions – Data, indicators. Swiss Statistics. Available from: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/en/index/themen/01/05/blank/key/sprachen.html> (date of access: 12.09.2016).
19. Durmiller, U. (1997). Changing patterns of multilingualism – from quadrilingual to multilingual Switzerland. Zurich: ProHelvetia.
20. Воловикова М.Л. Английский язык как современный лингва франка // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2006. № 1. С. 155–158.

УДК 81'373

ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ  
А.А. ДЕЛЬВИГА И Е.А. БАРАТЫНСКОГО

© 2016

**Васильев Николай Леонидович**, доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры русского языка

*Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва*  
(430005, Россия, Саранск, улица Большевикская, 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)

**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения

*Пензенский государственный технологический университет*  
(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / улица Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье сравниваются поэтические словари (лексика, имена собственные) ярких представителей «пушкинской плеяды» – А.А. Дельвига (1798–1831) и Е.А. Баратынского (1800–1844). В поэзии Дельвига (с учетом небольших фрагментов художественной прозы, близкой по стилистике к лирике автора) встречается 5297 лексем и 426 онимов; в поэзии Баратынского – 6847 лексем и 353 онима; совокупный объем их литературного наследия, соответственно, 34 тысячи и 50 тысяч словоупотреблений. В качестве выборок для статистического и семантического сравнительного анализа соотнесенности лингвопоэтик указанных авторов были взяты лексемы и онимы на буквы А, Я. Доля общего между поэтами на лексическом уровне составляет 30 %, на ономастическом (учитывались только общезначимые культурно-исторические имена) – 25 %; речевые индивидуальности поэтов на лексическом уровне выражаются, соответственно, 26 % и 44 %, т. е. стилистическая оригинальность Баратынского прoustупает ярче; однако на ономастическом уровне картина иная – соответственно, 43,2 % и 31,8 %, т. е. культурологическая насыщенность произведений Дельвига выше. Доля общего между словарями поэтов в выборках из 20 наиболее частотных полнозначных лексем – 50 %, а их различия отражают те или иные доминанты в поэтике авторов, в частности излюбленные мотивы. Сопоставление полученных статистических данных с аналогичными «парными» сравнениями лексиконов других стихотворцев XIX в. (Н.М. Языков, А.И. Полежаев, Ф.И. Тютчев, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев), показывает, что словарная и, вероятно, эстетическая корреляция между произведениями Дельвига и Баратынского превышает, например, словарно-художественную близость творчества Полежаева и Языкова, Полежаева и Баратынского – поэтов, связанных либо университетской средой и воспеванием студенческого братства, либо метафизичностью лирического дискурса. Выявленные квантитативные результаты объективируют филологические представления о степени типологической соотнесенности лингвопоэтик виднейших стихотворцев прошлого и будут дополняться, уточняться по мере появления новых словарей языка писателей и новых сравнительных исследований подобного плана.

**Ключевые слова:** «пушкинская плеяда» поэтов, словари языка писателей, словники, лексемы, имена собственные, онимы, поэтика, лингвопоэтика, статистика, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, А.С. Пушкин, Н.М. Языков, Д.В. Давыдов, П.А. Вяземский, Д.В. Веневитинов, А.И. Полежаев, Ф.И. Тютчев, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев, Н.М. Карамзин.

COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS  
OF A.A. DELVIG AND E.A. BARATYNSKY

© 2016

**Vasilyev Nikolay Leonidovich**, doctor of philological sciences, professor,  
professor of the chair Russian language

*Ogarev Mordovia State University*  
(430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya str., 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
head of the chair of translation and translation studies

*Penza State Technological University*  
(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Abstract.** The article deals with the poetic language dictionaries comparison analysis (lexemes, proper names) of famous representatives of «Pushkin pleiad» – A.A. Delvig (1798–1831) and E.A. Baratynsky (1800–1844). In the A.A. Delvig poetry (taking into account some small parts of artistic prose, stylistically close to the author's lyrics) we met 5297 lexemes and 426 homonyms; in Baratynsky poetry 6847 lexemes and 353 homonyms; the total amount of their literary inheritance was 35 thousand and 50 thousand word usages accordingly. As the samples for statistics and semantics comparison analysis of these authors lingo poetical systems we have taken the lexemes and homonyms from A to Y. The ratio of common features among the poets on the lexemes level was 30 per cent and on the onomastic level (we take into account only general culture-historical names) – 25 per cent; speech individual features on the lexical level was 26 and 44 per cent, it means stylistic originality of Baratynsky is appearing brighter, but on the onomastic level the picture is not the same – 43.2 and 31.8 per cent it means cultural enrichment of Delvig's compositions is higher. The ratio of general features between the writer's dictionaries in the samples of the twenty most commonly used full meaning lexemes was 50 per cent, and their differences reflect this or that dominants in the author's poetry, for instance in favorite motives. The comparison of the received statistics data with the analogical «pair» comparison of the lexical systems of the other poets of the XIX century (N.M. Yazykov, A.I. Polezhaev, F.I. Tutchev, M. Yu. Lermontov, N.P. Ogarev) showed that vocabulary and esthetic correlation between Delvig and Baratynsky compositions is higher than example of vocabulary artistic close similarity. Polezhaev and Yazykov poetry, Polezhaev and Baratynsky – The poets, connected by the university society, singing the student's brotherhood or metaphysics of lyrics discussion. The investigated quantitative results make the picture of philological representation about the degree of typological ratio of lingo poetry of famous poets from the past more objective and will be added with the appearance of new dictionaries of poetic language and new comparative investigations of such type.

**Keywords:** «Pushkin pleiad» Poets, Poet Language Dictionaries, Vocabulary, Lexemes, Personal Names, Homonyms, Poetics, Lingvoapoetics, Statistics, A.A. Delvig, E.A. Baratynsky, N.M. Yazykov, A.S. Pushkin, D.V. Davydov, P.A. Vyzemsky, D.V. Venevitinov, A.I. Polezhaev, F.I. Tutchev, M. Yu. Lermontov, N.P. Ogarev.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* «Пушкинская плеяда» поэтов (П.А. Вяземский, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков,

Д.В. Веневитинов, Д.В. Давыдов и др.) складывалась из вполне самобытных авторских индивидуальностей, оказывавших эстетическое воздействие друг на друга и на самого Пушкина, а также испытывавших литературное влияние последнего. В результате это порождало более или менее определенные общие, синтетические черты в поэтике и предположительно в лингвопоэтике данных авторов, как и других писателей пушкинской эпохи [см., напр.: 1, с. 16–18; 2, с. 14–21, с. 25–38; 3–5; 6, с. 297–299, 324–336, 347–354]. Уместно в связи с этим проследить не только собственно реминисцентные слои такого творческого взаимодействия [см., напр.: 7–11], но и конкретные языковые (речевые) его проявления, по возможности с привлечением статистического инструментария.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение не изученных ранее частей общей проблемы.* В ряде недавних исследований нами были изложены результаты количественно-качественного изучения поэтических лексиконов А.И. Полежаева [12], А.А. Дельвига [13–15], Н.М. Языкова [16], Н.П. Огарева [17], П.А. Вяземского [18–22], Д.В. Давыдова [23–24], Е.А. Баратынского [25], Н.М. Карамзина [26], Д.В. Веневитинова [27]; проведены сравнительно-статистические экспресс-анализы словников Полежаева и Тютчева [см. также: 28], Огарева, Языкова, Лермонтова, Баратынского [29–31; 32, с. 253–266; 33–34]; намечены подходы к системно-сопоставительному количественному осмыслению лингвопоэтики стихотворцев «пушкинской плеяды» [35–36]. В связи с этим, после завершения работы по созданию словарей основных представителей «пушкинской плеяды», напрашивается «перекрестное» сравнение их поэтических лексиконов, что отчасти уже начато нами [37].

*Формирование целей статьи (постановка задачи).* В статье ставится цель сопоставить лексиконы А.А. Дельвига (1798–1831) и Е.А. Баратынского (1800–1844), в частности их словники, ономастики (имена собственные) и наиболее употребительные лексемы. Материалом для исследования являются алфавитно-частотные словари языка этих писателей. Намеченные задачи актуальны, поскольку их решение дает возможность статистически проверить интуитивные представления о мере соотношенности творчества указанных поэтов, их близости и различиях в плоскости лингвопоэтики и отчасти поэтики в целом, а также сравнить полученные данные с наблюдениями подобного рода в отношении других поэтов первой половины XIX в.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Дельвиг и Баратынский не просто поэты-современники, а и друзья, тесно общавшиеся, во многом литературно подпитывавшие друг друга, творившие в близком «хронотопе», особенно в петербургский период жизни Баратынского и в годы его военной службы в Финляндии. Оба были ценимы А.С.Пушкиным, оказали влияние на него и сами испытали эстетическое воздействие произведений классика. Не случайно П.А. Вяземский в стихотворении «Поминки» (1864) вспоминал о «разрозненной плеяде»: «Дельвиг, Пушкин, Баратынский, / Русской музы близнецы...». Поэтому особенно интересно проследить меру общности между творчеством указанных авторов с помощью объективных словарных статистических данных.

В поэзии Дельвига (с учетом и его художественной прозы, представленной в незначительном объеме и эстетически перекликающейся с лирикой автора) встречается 5297 лексем и 426 имен собственных; в поэзии Баратынского – 6847 лексем и 353 онима; варваризмы обоими не используются, в отличие, например, от Пушкина [38]. Совокупный объем учтенных выборок из литературного наследия Дельвига и Баратынского, соответственно, 34 тысячи и 50 тысяч словоупотреблений, т. е. написанное Баратынским в полтора раза превышает массив дельвиговских художественных текстов, что не

удивительно, учитывая большой период его творческой активности и склонность к лиро-эпическим жанрам. Однако на богатстве словарей писателей подобные расхождения сказываются не прямо, а скорее косвенно.

В качестве материала для сравнительного анализа языка поэтов были взяты выборки лексем и онимов на буквы А и Я, а также наиболее частотные лексемы, входящих в число 10 самых рейтинговых и 20 наиболее употребительных из полнозначных слов (существительные, прилагательные, глаголы, наречия), количественно и качественно вполне репрезентативные (около 300 словарных единиц), чтобы судить о степени общего и различного в художественных лексиконах авторов.

Общими для обоих поэтов являются слова *a* [союз], *ad*, *ai* «сорт шампанского (от названия городка во фр. провинции Шампань)», *алеть*, *алмазный*, *алый*, *альбом*, *амфора* (Дельвиг) / *амфор* (Баратынский), *анакорет*, *ангел*, *аониды* «музы» (миф.), *аромат*, *ароматный*, *арфа*, *ax*; *я*, *яблоныя*, *явить*, *явиться*, *явление*, *являть*, *являться*, *явно*, *яд*, *язык* «анатом. орган», *ярм* (Дельвиг) / *ярмо* (Баратынский), *яркий*, *яростный*, *ясно*, *ясный* – всего 30 единиц, что составляет 30 % от совокупного числа трех сравниваемых языковых явлений (общее, свойственное Дельвигу, присущее Баратынскому).

Только в поэзии Дельвига используются лексемы *a* [межд.], *азийский* «азиатский» (арх.), *академия*, *акт*, *алгебра*, *альтарь*, *альбаум* «альбом» (арх.), *амбра* «аромат, благовоние» (арх.), *амврозия* (амброзия, т. е. «пища богов», в др.-греч. миф.), *анбар* «амбар» (арх. и диалектн.), *антология*, *аполлог* «притча» (лит.), *апофема* «перпендикуляр, опущенный из центра правильного многоугольника на одну из его сторон; высота треугольника или трапеции, являющихся боковыми гранями правильной пирамиды» (матем.), *апрель*, *аркадский* (от онима Аркадия), *армада*, *архив*, *атлантиды* «жители легендарной Атлантиды» (миф.), *африканский*, *яблоко*, *ядро*, *яйцо*, *ямка*, *ямщик*, *ярость*, *ясмин* «жасмин» (арх.) – всего 26 единиц (26 %).

Лишь в поэзии Баратынского встречаются слова *авзонийский* (от онима Авзония – поэт. обозначение Италии), *авось*, *автор*, *авторский*, *ага*, *адрес-календарь* «ежегодно выпускавшаяся книга со списком должностных лиц государственных учреждений» (ист.), *адский*, *аквилон* «сев. ветер» (поэт.), *актер*, *аллея*, *алмаз*, *алой* (алоз, арх. – «ароматическое вещество, извлекаемое из особого южного дерева»), *алчный*, *альков*, *альпийский*, *амвон* «возвышенная площадка в церкви перед иконостасом», *аминь*, *амфитеатр*, *аркада* «галерея из ряда арок», *арлекин* «традиционный персонаж итал. «комедии масок»; паяц, шут», *армейский*, *армия*, *архонт* «высшее должностное лицо в др.-гр. полисах», *аршин* (в составе фразеологизма *мерить на свой а.*), *атмосфера*, *аттический* (от названия провинции Аттика в Др. Греции); *ябедник*, *явный*, *явственный*, *явствовать*, *ядовитый*, *язвительный*, *язвить*, *язык* «средство общения», *якорь*, *яма*, *янтарный*, *ярко*, *ярко-зеленый*, *ярко-пурпурный*, *яростный*, *ярый*, *ясень*, *ясность* – всего 44 единицы (44 %).

Следовательно, в языке поэтов немало общих элементов, при этом речевая (словарная) оригинальность Баратынского в 1,7 раза выше, чем у Дельвига, что отчасти объясняется разницей в объеме их поэтического наследия и словников. В какой мере эти поэты близки в лексическом отношении, можно судить с учетом сравнения подобных параметров в других поэтических «тандемах», просчитанных нами ранее по той же методике. Так, доля общего в лексиконах Полежаева и Тютчева, тоже выпускников Московского университета, составляет 20,3 %, а их индивидуальности расходятся более заметно: 65,5 % и 14,2 %; общее в словарях Полежаева и Огарева, тоже причастного к пензенскому «землячеству» и Московскому университету, – 23 %, свойственное только Полежаеву – 41,8 %, присущее лишь Огареву – 35,2 %; общее в словарях Полежаева и Языкова, также формировавшегося в университетской среде, – 25,1 %,

свойственное при этом Полежаеву – 46,4 %, присущее лишь Языкову – 28,5 %; общее в словарях Полежаева и Баратынского – 28,4 %, свойственное Полежаеву – 53,7 %, присущее Баратынскому – 17,9 %; общее в словарях Баратынского и Языкова – 35,5 %, свойственное Баратынскому – 23,4 %, присущее Языкову – 41,1 %; общее в словарях Полежаева и Лермонтова, тесно связанных с Пензенской губернией и Московским университетом, – 36,1%, свойственное Полежаеву – 39,2 %, присущее Лермонтову – 24,7 %. Можно отметить, что словарная корреляция поэзии Дельвига и Баратынского выше, чем например, Полежаева и Баратынского, но ниже, чем, например, Баратынского и Языкова.

На уровне имен собственных в лексиконах поэтов наблюдается следующая пропорция. Общими для обоих из числа общезначимых в культурном плане (не принимались во внимание имена родственников, друзей, товарищей) являются онимы *Авзония* (поэтическое обозначение Италии), *Айдес* (Аид – «подземный мир, царство мертвых», в др.-греч. миф.), *Аквилон* («сев. ветер», в др.-рим. миф.), *Алина* (персонаж стихотворения Дельвига) / *Алина* (усл.-поэт. имя – у Баратынского), *Амур* («бог любви, сын Венеры», в др.-рим. миф.), *Анакреон* (др.-греч. поэт), *Аполлон* («бог солнечного света, покровитель поэзии и искусства», в др.-греч. миф.), *Арей* («бог войны», в др.-греч. миф.), *Аркадия* («область в центральной части Пелопоннеса», в перен. знач. «счастливая страна»), *Афины*; *Япетов* (от имени *Япет* – «титан, отец Прометея», в др.-греч. миф.) – всего 11 единиц (25 %).

Только у Дельвига используются онимы *Ааронов* (от имени *Аарон* – легендарный древнееврейский жрец, брат пророка Моисея), *Адам* («первочеловек», в библ. миф.), *Азия*, *Аидов* (от онама *Аид*), *Акаст* («один из аргонавтов – участников морской экспедиции в Колхиду за золотым руном волшебного овна (барана)», в др.-греч. миф.), *Актеон* («охотник, увидевший купающуюся богиню Артемиду и превращенный ею в оленя, растерзанного его же собаками», в др.-греч. миф.), *Александр* (Александр I), *Александрийская школа* (условное наименование античных гуманитариев и поэтов эпохи эллинизма в 3–1 вв. до н. э., центром сосредоточения которых был г. Александрия), *Алфей* (древнее название реки в греческом Пелопоннесе, ныне – р. Руфия), *Алцей* (Алкей, др.-греч. поэт), *Альпы*, *Амрилла* (усл.-поэт. имя), *Аматузия* (одно из имен Афродиты (Киприды), от названия древнего г. Амата на Кипре, где, по преданию, жила богиня), *Америка*, *Аргус* («многоглазый великан, охранявший по воле богини Геры возлюбленную Зевса Ио, превращенную ею в корову», в др.-греч. миф.), *Ареев* (от онама *Арей*), *Афиной* (Атены – «храм богини мудрости Афины (Минервы) в Афинах, в котором собирались ораторы и поэты для упражнения в риторике; символ учебного заведения»), *Аэт* (Ээт – «царь Колхиды», в др.-греч. миф.), *Язон* (Ясон, в др.-греч. миф. и лит. традиции – «предводитель аргонавтов, муж Медеи») – всего 19 (43,2 %).

Лишь у Баратынского встречаются имена *Аглия* (усл.-поэт. имя – по наименованию старшей из сестер-харит, в др.-греч. миф.), *Адонис* («прекрасный юноша, за внимание которого боролись между собой античные богини», в др.-греч. миф.; в перен. смысле «мужчина редкой красоты»), *Аид* («подземный мир, царство мертвых – по имени Аидонея, владыки подземного мира, в др.-греч. миф.), *Алкивиад* [др.-греч. полководец], *Апелл* (Апеллес, др.-греч. живописец; в перен.-расширит. употребл.), *Апис* («бог плодородия в облике быка», в др.-егип. миф.), *Аристипп* (др.-греч. философ; в перен. знач. – «человек с богатой эрудицией, знаток античной культуры»), *Армидин* (в составе выражения *А. сады* – «нечто чудесное, привлекательное», по имени героини поэмы Т.Тассо «Освобожденный Иерусалим», 1580), *Асмодей* (демоническое существо в мифах Востока), *Африка*, *Афродита* («богиня любви», в др.-греч. миф.), *Ахилл* (один из героев Троянской войны, в др.-греч. миф.), *А.Шенье* (фр. поэт, публицист), *Языков* (Н.М.Языков) –

всего 14 (31,8 %).

Следовательно, доля общего между поэтами в данном плане несколько ниже, а эстетическая индивидуальность на этот раз выше у Дельвига, более склонного, чем Баратынский, к активизации античного мифологического комплекса. Для сравнения: общее между ономастиконами Баратынского и Языкова составляет, по тем же выборочным данным, чуть больше – 28,6 %, а их расхождения в этом плане, соответственно, более разительны – 54,3 % и 17,1 %, причем в пользу художественной оригинальности Баратынского.

Среди 20 статистически самых активных полных слов в поэзии Дельвига (в порядке убывания их частотности): *друг, любовь, рука, бог, сердце, любить, душа, песня, жизнь, день, петь, знать* [глагол.], *небо, здесь, там, слеза, радость, говорить, сон, невец*. В произведениях же Баратынского – *душа, сердце, один, любовь, друг, милый, любить, рука, жизнь, взор, сон, еще, мечта, счастье, знать* [глагол.], *око, небо, полный, судьба, свет* «мир, вселенная, высшее общество». Доля словарных совпадений здесь составляет 50 %. Отличия касаются таких концептов, как *бог, песня, день, петь, здесь, там, слеза, радость, говорить, невец* (у Дельвига), – и *один, милый, взор, еще, мечта, счастье, око, полный, судьба, свет* «мир, вселенная, высшее общество» (у Баратынского). Отчасти в них концентрируются основные микромотивы творчества поэтов, их лирическая индивидуальность, хотя, по мере пролонгирования рейтинга высокочастотных лексем в сторону снижения их речевой активности, указанные различия постепенно нивелируются. Доминирующее положение понятия *бог* в поэзии Дельвига объясняется не религиозными, а антично-мифологическими эстетическими ассоциациями. Заметна у него и склонность к образам «песнопения» (*песня, петь, невец*), «чувства» (*слеза, радость*), «локализации» (*здесь, там*). В то же время Баратынский в большей степени сосредоточен на образах «видения» (*взор, око, мечта*), размывлений о «фортуне» (*счастье, полный, судьба, свет* «мир, вселенная, высшее общество»). Заметим, что доля общего в списках 20 наиболее частотных поэтических концептов между тем же Баратынским и Языковым заметно выше – 60 % [37]; это расхождение можно попытаться объяснить и тем обстоятельством, что творчество обоих, в отличие от дельвиговского, продолжалось в 1830-е и 1840-е гг.

Менее существенны лексические расхождения поэтов в списках 10 наиболее частотных слов, среди которых у большинства писателей фигурируют, как правило, местоимения, предлоги, частицы, ср.: *и, в, я, не, с, ты, он, мой, быть, к/ко* (Дельвиг) – *и, в/во, я, не, он, с/со, она, ты, мой, на* (Баратынский). Но и здесь ощутима легкая «разность» между поэтами: вместо более активного у Баратынского концепта *она*, нередко имеющего гендерно-эротический подтекст, Дельвиг несколько чаще использует глагол *быть* (в пределах же топ-15 самых частотных слов эти различия уже исчезают).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований в русле данного направления.* В поэтическом языке Дельвига и Баратынского наблюдается немало пересечений на уровне лексики и имен собственных. Доля общего между их словарями составляет, по выборочным данным, 30 % в лексике и 25 % в общекультурном ономастике, исходя из статистической методики, предложенной в статье. В сравнении с данными о мере корреляции словников других стихотворцев XIX в., это показывает близость художественных систем указанных писателей, но несколько меньшую, чем между, например, Баратынским и Языковым. Речевые индивидуальности поэтов расходятся, однако, неравномерно: на лексическом уровне богаче выглядит языковой арсенал Баратынского, на ономастическом – Дельвига. Общее между поэтами в частотном рейтинге 20 самых употребительных полных слов составляет 50 % (в то время как между Баратынским и Языковым – 60 %), их конкретные словарные предпо-

чтения отражают особенности индивидуальных художественных «мировоззрений».

Перспективно дальнейшее параллельное – парное и множественное – сравнение, по такой же количественной модели, лексиконов других представителей «пушкинской плеяды» (П.А. Вяземский, Д.В. Веневитинов, Д.В. Давыдов), что будет объективировать исследовательские «интуиции» и уточнять конкретные сведения о сходстве и различиях в поэтике, словарях как авторов одного круга, так и стихотворцев иных эстетических платформ и эпох.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васильев Н.Л. Поэзия А.И. Полежаева в контексте русской литературы: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1994. 33 с.

2. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев в истории русского литературного языка: Программа, методические рекомендации и материалы к спецкурсу. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1995. 40 с.

3. Васильев Н.Л. Творческое содружество А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Пушкин и мировая культура: Мат-лы III Междунар. науч. конф. (г. Минск, 21–22 апреля 2009 г.): В 2 ч. Минск: РИФШ, 2009. Ч. 1. С. 126–130.

4. Васильев Н.Л. Творческое взаимодействие А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Болдинские чтения. Саранск: Респ. тип. «Красный Октябрь», 2010. С. 21–28.

5. Васильев Н.Л. Поэтические идиолекты А.С. Пушкина, А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова: лексические стыковки и расхождения // Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе: Мат-лы Всерос. науч. конф. «Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе» (18–20 окт. 2011 г.). СПб.: Наука, 2012. С. 276–280.

6. Васильев Н.Л. О Пушкине: язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники. Саранск: тип. «Красный Октябрь», 2013. 388 с.

7. Васильев Н.Л. «Так он писал *темно* и *вяло*...» (Пушкин и Языков) // Болдинские чтения 2015. Саранск: Респ. тип. «Кр. Октябрь», 2015. С. 218–230.

8. Васильев Н.Л. Князь Вяземский и «онегинский текст» Пушкина // Болдинские чтения 2016. Арзамас: Изд-во Арзамас. филиала ННГУ, 2016. С. 101–116.

9. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Е.А. Баратынский в творческом сознании А.С. Пушкина // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3. С. 43–47.

10. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. А.С. Пушкин в творческом сознании Е.А. Баратынского // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3. С. 20–23.

11. Васильев Н.Л. Евгений Баратынский и «Евгений Онегин» // Болдинские чтения 2017 (в печати).

12. Васильев Н.Л. Словарь языка А.И. Полежаева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. 88 с.

13. Жаткин Д.Н. Актуальные вопросы подготовки словарей языка писателей пушкинского времени (на материале языка А.А. Дельвига) // IV Житниковские чтения: Актуальные проблемы лексикографирования науч. иссл.: Мат-лы межвуз. науч. конф. (20–21 апр. 2000 г.): В 2 ч. Челябинск: Изд-во Челябинского гос. ун-та, 2000. Ч. 1. С. 217–225.

14. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря языка А.А. Дельвига» // Проблемы авторской и общей лексикографии: Мат-лы Междунар. науч. конф. Брянск: М.: РИО БГУ, 2007. С. 106–109.

15. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь языка А.А. Дельвига. М.: Флинта; Наука, 2009. 148 с.

16. Васильев Н.Л. Словарь поэтического языка Н.П. Огарева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013. 124 с.

17. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь Н.М. Языкова. М.: Флинта; Наука, 2013. 120 с.

18. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. Об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Поэтика художественного текста: Мат-лы Междунар.

Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

заочн. науч. конф.: В 2 т. Борисоглебск: БГПИ, 2008. Т. 2: Русская филология вчера и сегодня. С. 15–27.

19. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 841–845.

20. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. К вопросу об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Изв. высших учебных заведений. Поволжский регион: Гуманитарные науки. 2009. № 3. С. 90–103.

21. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка П.А. Вяземского (с приложением малоизвестных и неопубликованных его стихотворений). М.: Флинта; Наука, 2015. 424 с.

22. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Поэтический язык П.А. Вяземского в словарной интерпретации // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 1. С. 22–24.

23. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка Д.В. Давыдова» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12. Ч. 5. С. 917–920.

24. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Давыдова. М.: Флинта; Наука, 2016. 100 с.

25. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Е.А. Баратынского. М.: Флинта; Наука, 2016. 156 с.

26. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Н.М. Карамзина. М.: Флинта; Наука, 2016. 80 с.

27. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Веневитинова. М.: Флинта; Наука, 2017 (в печати).

28. Голованевский А.Л. Поэтический словарь Ф.И. Тютчева. Брянск: РИО БГУ, 2009. 962 с.

29. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Ф.И. Тютчева и А.И. Полежаева // Тютчев – русская поэтическая и политическая языковая личность: Междунар. науч. заочн. конф., посвященная 210-летию со дня рождения поэта, политика, дипломата. Брянск: Курсив, 2013. С. 193–196.

30. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов А.И. Полежаева и Н.П. Огарева // Актуальные проблемы стилистики, риторики и лингводидактики. Вып. II. М.: Изд-во МГОУ, 2014. С. 27–33.

31. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Н.М. Языкова и А.И. Полежаева // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3. С. 325–327.

32. Васильев Н.Л. Теория языка. Русистика. История советской лингвистики. М.: Ленанд, 2015. 368 с.

33. Васильев Н.Л. Опыт сопоставления поэтических лексиконов А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2016. № 1. С. 140–146.

34. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Е.А. Баратынского и А.И. Полежаева (в печати).

35. Васильев Н.Л. Словари языка писателей как источник изучения поэтики русской литературы XIX века // Проблемы изучения лирики в школе: К 200-летию со дня рождения Ф.И. Тютчева. Арзамас: АГПИ, 2003. С. 152–162.

36. Васильев Н.Л. Словари языка поэтов пушкинского времени: проект будущего, проекция прошлого... // II Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы». Гранада, 8–10 сент. 2010 г.: В 2 т. Granada, 2010. Т. II. С. 2006–2010.

37. Васильев Н.Л. Новые горизонты в писательской лексикографии и в изучении исторической лингвопоэтики русской литературы // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 150–153.

38. Васильев Н.Л., Савина Е.В. Варваризмы в языке А.С. Пушкина // Филологические науки. 2000. № 2. С. 99–105.

39. Васильев Н.Л. Иноязычные элементы в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» // Пушкин на пороге XXI века: Провинциальный контекст. Вып. 5. Арзамас: АГПИ, 2003. С. 107–120.

УДК 81'373

ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ  
Д.В. ДАВЫДОВА И Д.В. ВЕНЕВИТИНОВА

© 2016

**Васильев Николай Леонидович**, доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры русского языка

*Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва*  
(430005, Россия, Саранск, улица Большевикская, 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)

**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения

*Пензенский государственный технологический университет*  
(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / улица Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье сравниваются поэтические словари (лексика, имена собственные) двух представителей «Пушкинской плеяды» – Д.В. Давыдова (1784–1839) и Д.В. Веневитинова (1805–1827). В поэзии Давыдова встречается 3535 лексем и 136 онимов, в поэзии Веневитинова – 2835 лексем и 80 онимов; совокупный объем их литературного наследия, соответственно, 17 тысяч и 13 тысяч словоупотреблений. В качестве выборок для статистического и семантического сравнительного анализа соотнесенности лингвопоэтик указанных авторов были взяты лексемы и онимы на буквы А, Я. Доля общего между поэтами на лексическом уровне составляет 25,4 %, на ономастическом (учитывались только общезначимые культурно-исторические имена) – 0 %; речевые индивидуальности поэтов на лексическом уровне выражаются, соответственно, 49,2 % и 25,4 %, на ономастическом – 68,7 % и 31,3 %, т. е. стилистическая оригинальность и культурологическая насыщенность произведений Давыдова в два раза выше, чем у Веневитинова. Доля общего между словарями поэтов в выборках из 20 наиболее частотных полнозначных лексем – 60 %. Сопоставление полученных статистических данных с аналогичными «парными» сравнениями лексиконов других стихотворцев XIX в. (А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, А.И. Полежаев, Ф.И. Тютчев, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев), показывает, что словарная и, вероятно, эстетическая корреляция между произведениями Давыдова и Веневитинова несколько превышает словарно-художественную близость творчества Полежаева и Тютчева, Полежаева и Огарева, Полежаева и Языкова – поэтов, связанных, в частности, университетской средой и вольнолюбивыми мотивами; но она ниже, чем, например, между лексиконами Полежаева и Баратынского, Баратынского и Веневитинова, Баратынского и Дельвига, Баратынского и Языкова. На уровне имен собственных словарные стыковки Давыдова и Веневитинова статистически минимальны.

**Ключевые слова:** «Пушкинская плеяда» поэтов, словари языка писателей, словники, лексемы, имена собственные, онимы, поэтика, лингвопоэтика, статистика, Д.В. Давыдов, Д.В. Веневитинов, А.С. Пушкин, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, П.А. Вяземский, В.К. Кюхельбекер, А.И. Полежаев, Ф.И. Тютчев, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев, Н.М. Карамзин.

COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS  
OF D.V.DAVYDOV AND D.V.VENEVITINOV

© 2016

**Vasilyev Nikolay Leonidovich**, doctor of philological sciences, professor,  
professor of the chair Russian language

*Ogarev Mordovia State University*  
(430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya str., 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
head of the chair of translation and translation studies

*Penza State Technological University*  
(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Abstract.** The article deals with the poetic language dictionaries comparison analysis (lexemes, proper names) of famous representatives of «Pushkin pleiad» – D.V. Davydov (1784–1839) and D.V. Venetivinov (1805–1827). In the Davydov poetry we met 3535 lexemes and 136 homonyms; in Venetivinov poetry – 2835 lexemes and 80 homonyms; the total amount of their literary inheritance was 17 thousand and 13 thousand word usages accordingly. As the samples for statistics and semantics comparison analysis of these authors lingo poetical systems we have taken the lexemes and homonyms from A to Y. The ratio of common features among the poets on the lexemes level was 25.4 per cent and on the onomastic level (we take into account only general culture-historical names) – 0 per cent; speech individual features on the lexical level was 49.2 and 24.4 per cent, on the onomastic level - 68.7 and 31.3 per cent, it means cultural enrichment and stylistic originality of Baratynsky compositions is twice higher than in the poems of Venetivinov. The ratio of general features between the writer's dictionaries in the samples of the twenty most commonly used full meaning lexemes was 60 per cent. The comparison of the received statistics data with the analogical «pair» comparison of the lexical systems of the other poets of the XIX century (A.A. Delvig, E.A. Baratynsky, N.M. Yazykov, A.I. Polezhaev, F.I. Tutchev, M. Yu. Lermontov, N.P. Ogarev) showed that vocabulary and esthetic correlation between Davydov and Venetivinov compositions is higher than for example vocabulary artistic close similarity of Polezhaev and Tutchev poetry, Polezhaev and Ogarev, Polezhaev and Yazykov – the poets, connected by the university society, freedom-loving. But it is lower than between lexical systems of Polezhaev and Baratynsky, Baratynsky and Venetivinov, Baratynsky and Delvig, Baratynsky and Yazykov.

**Keywords:** «Pushkin pleiad» Poets, Poet Language Dictionaries, Vocabulary, Lexemes, Personal Names, Homonyms, Poetics, Lingvoapoetics, Statistics, D.V. Davydov, D.V. Venetivinov, A.S. Pushkin, A.A. Delvig, E.A. Baratynsky, N.M. Yazykov, P.A. Vyzemsky, V.K. Kuhelbeker, A.I. Polezhaev, F.I. Tutchev, M. Yu. Lermontov, N.P. Ogarev, N.M. Karamzin.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* «Пушкинская плеяда» поэтов (П.А. Вяземский, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, Д.В. Веневитинов, Д.В. Давыдов и др.) складывалась из самобытных авторских индивидуальностей, оказывавших эстетическое воздействие друг на друга и на самого Пушкина, а также испытывавших литературное влия-

ние последнего. В результате это порождало некоторые общие, синтетические черты в поэтике и предположительно в лингвопоэтике данных авторов, как и других писателей пушкинской эпохи [см., напр.: 1, с. 16–18; 2, с. 14–21, с. 25–38; 3–5; 6, с. 297–299, 324–336, 347–354]. Уместно в связи с этим проследить не только собственно реминисцентные слои такого творческого взаимодействия [см., напр.: 7–11], но и конкретные языковые (ре-



чевые его проявления, по возможности с привлечением статистического инструментария.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение не изученных ранее частей общей проблемы.* В ряде недавних исследований нами были изложены результаты количественно-качественного изучения поэтических лексиконов А.И. Полежаева [12], А.А. Дельвига [13–15], Н.М. Языкова [16], Н.П. Огарева [17], П.А. Вяземского [18–22], Д.В. Давыдова [23–24], Е.А. Баратынского [25], Н.М. Карамзина [26], Д.В. Веневитинова [27]; проведены сравнительно-статистические экспресс-анализы словников Полежаева, Тютчева [см. также: 28], Огарева, Языкова, Лермонтова, Баратынского [29–31; 32, с. 253–266; 33–34]; намечены подходы к системно-сопоставительному количественному осмыслению лингвопоэтики стихотворцев «пушкинской плеяды» [35–37]. В связи с этим, после завершения работы по созданию словарей основных представителей «пушкинской плеяды», напрашивается «перекрестное» сравнение их поэтических лексиконов, что отчасти уже начато нами.

*Формирование целей статьи (постановка задачи).* В статье ставится цель сопоставить лексиконы Д.В. Давыдова (1784–1839) и Д.В. Веневитинова (1805–1827), в частности их словники, ономастиконы (имена собственные) и наиболее употребительные лексемы. Материалом для исследования являются алфавитно-частотные словари языка этих писателей. Намеченные задачи актуальны, поскольку их решение дает возможность статистически проверить интуитивные представления о мере соотношенности творчества указанных поэтов, их близости и различиях в плоскости лингвопоэтики и отчасти поэтики в целом, а также сравнить полученные данные с наблюдениями подобного рода в отношении других поэтов первой половины XIX в.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Давыдов и Веневитинов – крайние, отчасти маргинальные, представители «пушкинской плеяды», разделенные межами возраста, рубежами профессиональных и духовных интересов, несопоставимой продолжительностью и направленностью творческой жизни, хотя и в той или иной степени близкие в литературном плане к А.С. Пушкину и его ближайшему окружению. Оба были ценимы классиком, и сами испытали воздействие его произведений. При этом если Давыдов рассматривается как один из поэтических учителей Пушкина, то Веневитинов, несомненно, стоит в ряду намечавшихся последователей и преемников классика в сфере, по крайней мере, лирики. Поэтому особенно интересно проследить меру общности и различия между творчеством Давыдова, поэта-воина, и Веневитинова, поэта-философа, с помощью объективных словарных статистических данных.

В поэзии Давыдова встречается 3535 лексем и 136 онимов, в поэзии Веневитинова – 2835 слов и 80 онимов, т. е. словарный арсенал первого в 1,25 раза богаче, чем у второго, что естественно, учитывая разницу в продолжительности творческой жизни писателей. Варваризмы, т. е. нетранслитерированные заимствования, используются только Давыдовым (3 единицы); причем на фоне лингвопоэтики Пушкина они занимают незначительное место [38–39]. Совокупный объем учтенных выборок из литературного наследия Давыдова и Веневитинова, соответственно, 17 тысяч и 13 тысяч словоупотреблений, т. е. написанное Давыдовым (вместе с вариантами его произведений) лишь незначительно превышает корпус лирических текстов Веневитинова.

В качестве материала для сравнительного анализа языка этих стихотворцев были взяты выборки лексем и онимов на буквы А, Я, а также наиболее частотные лексемы, входящие в число 10 самых рейтинговых и 20 наиболее употребительных из полноточных слов

(существительные, прилагательные, глаголы, наречия), количественно и качественно относительно репрезентативные (около 200 словарных единиц), чтобы в некоторой мере судить о степени общего и различного в словарях авторов.

Общими для обоих поэтов являются слова *а* [союз, част.], *алкать*, *алтарь/олтарь*, *альбом* (Давыдов) / *альбум* «альбом (арх.)» (Веневитинов), *ангел*; *я*, *явиться*, *являться*, *язык*<sup>1</sup> (анатом.), *язык*<sup>2</sup> (лингв.), *яркий*, *ярость*, *ярый*, *ясный*, *яхонт* – всего 15 единиц, что составляет 25,4 % от совокупного числа трех сравниваемых языковых явлений (общее, свойственное Давыдову, присущее Веневитинову).

Только в поэзии Давыдова используются лексемы *аббатик*, *абшид*, *авангард*, *адский*, *акафист*, *алгебраический*, *алмаз*, *анакреонтический*, *английский*, *арак* «старинный крепкий алкогольный напиток из сока пальм, риса, изюма и др. ингредиентов», *аргус* «о бдительном, неусыпном страже (арх.)», *аренда*, *ареонаг*, *арифметический*, *армия*, *аромат*, *аршинный*, *атаман*, *атеист*, *ах*, *аханье*, *ахтырский* (от онома *Ахтырский гусарский полк*); *явно*, *явный*, *яко*, *якобинка*, *яростный*, *яство*, *ястреб* – всего 29 единиц (49,2 %).

Лишь в поэзии Веневитинова встречаются слова *а* [межд.], *ад*, *азбука*, *азиатский*, *алеть*, *апофеоза* «апофеоз (арх.)», *ароматный*, *арфа*, *атмосфера*, *ах*: *явление*, *яд*, *ядовитый*, *ямищик*, *ясно* – всего 15 единиц (25,4 %).

Следовательно, в языке поэтов немало общих элементов, хотя при этом речевая (словарная) оригинальность Давыдова в два раза выше, чем у Веневитинова. В какой мере эти поэты близки в лексическом отношении, можно судить с учетом сравнения подобных параметров в других поэтических «тандемах», просчитанных нами ранее по той же методике. Так, доля общего в лексиконах Полежаева и Тютчева, выпускников Московского университета, составляет 20,3 %, а их индивидуальности расходятся более заметно: 65,5 % и 14,2 %; общее в словарях Полежаева и Огарева, причастных к пензенскому «землячеству» и Московскому университету, – 23 %, свойственное только Полежаеву – 41,8 %, присущее лишь Огареву – 35,2 %; общее в словарях Полежаева и Языкова, также формировавшегося в университетской среде, – 25,1 %, свойственное при этом Полежаеву – 46,4 %, присущее лишь Языкову – 28,5 %; общее в словарях Баратынского и Веневитинова – 26,8 %, свойственное Баратынскому – 63,4 %, присущее Веневитинову – 9,8 %; общее в словарях Полежаева и Баратынского – 28,4 %, свойственное Полежаеву – 53,7 %, присущее Баратынскому – 17,9 %; общее в словарях Дельвига и Баратынского – 30 %, свойственное Дельвигу – 26 %, присущее Баратынскому – 44 %; общее в словарях Баратынского и Языкова – 35,5 %, свойственное Баратынскому – 23,4 %, присущее Языкову – 41,1 %; общее в словарях Полежаева и Лермонтова, тесно связанных с Пензенской губернией и Московским университетом, – 36,1 %, свойственное Полежаеву – 39,2 %, присущее Лермонтову – 24,7 %. Можно отметить, что словарная корреляция поэзии Давыдова и Веневитинова, несмотря на типологическую разницу в их творческих устремлениях, выше, чем Полежаева и Тютчева, Полежаева и Огарева, Полежаева и Языкова, но ниже, чем Баратынского и Веневитинова, Полежаева и Баратынского, Дельвига и Баратынского, Баратынского и Языкова, Полежаева и Лермонтова. Этот парадокс требует особого осмысления, по мере накопления новых данных о писательских лексиконах и статистических закономерностях словоупотребления литераторов разных направлений и школ.

На уровне имен собственных в лексиконах поэтов наблюдается следующая пропорция. Общих для обоих элементов из числа универсально значимых в культурном плане (не принимались во внимание имена родственников, друзей, товарищей) в указанных выборках не обнаружено (0 %).

Только Давыдовым используются онимы *Аглая* (одна их харит, или граций, т. е. богинь женской красоты – в ант. миф.), *Адонис* (прекрасный юноша, за внимание которого боролись между собой античные богини – в др.-греч. миф.; в перен. смысле «мужчина редкой красоты»), *Аи* (населенный пункт во фр. провинции Шампань, знаменитый своими виноградниками и шипучим вином, воспетым многими рус. поэтами), *Алагеэ* («Заоблачная гора, на границе Эриванской области» – прим. Давыдова; имеется в виду потухший вулкан в Закавказье, на территории совр. Армении), *Амур* (бог любви – в др.-рим. миф.), *Амфитрион* (царь, герой др.-греч. миф. и одноименной комедии Мольера; в перен. употребл.), *Андрианополи* (город в Турции, основанный греками, под которым в 1828 г. русская армия выиграла сражение с турецкой, в результате чего в 1829 г. был подписан мирный договор, предоставивший самостоятельность Греции и автономию Сербии, Молдавии, Румынии), *Аракс* (река в Закавказье, исток которой находится в Армянском нагорье на территории Турции; служила естественной границей между Россией и Персией), *Арарат* (двуглавый горный массив, высшая точка Армянского нагорья), *Ахилл* (один из героев Троянской войны – в др.-греч. миф.; в перен. употребл.), *Аякс* (др.-греч. герой, участник Троянской войны; в перен. употребл.) – всего 11 (68,7 %).

Лишь у Веневитинова встречаются имена *Аврора* (богиня утренней зари – в др.-рим. миф.), *Альбион* (древнее название Англии), *Альпы*, *Архипелаг* (одно из названий Эгейского моря), *Аттика* (юго-восточная область Центральной Греции) – всего 5 (31,3 %).

Следовательно, доля общего между поэтами в данном плане минимальна, а эстетическая индивидуальность Давыдова в 2,2 выше, чем у Веневитинова. Для сравнения: общее между ономастиконами Баратынского и Веневитинова, по тем же выборочным данным, составляет 3,1 %; в то же время у Баратынского и Дельвига – 25 %, Баратынского и Языкова – 28,6 %.

Среди 20 статистически самых активных полнозначных слов в поэзии Давыдова (в порядке убывания их частотности) – *любить, друг, любовь, душа, один, бог, рука, день, милый, мочь* [глагол], *бой, сердце, взор, жизнь, слава, слово, век, радость, слеза, царь*. В произведениях же Веневитинова – *душа, друг, жизнь, сердце, здесь, один, день, небо, любить, рука, грудь, мир* «вселенная и т. д.», *любовь, милый, радость, волна, художник, взор, новый, восторг/мечта/час/ясный* (последние 4 лексемы имеют одинаковую частотность). Доля словарных совпадений здесь составляет 60 %. Отличия касаются таких концептов, как *бог, мочь, бой, слава, слово, век, слеза, царь* (Давыдов) – и *здесь, небо, грудь, мир, волна, художник, новый, восторг/мечта/час/ясный* (Веневитинов). Отчасти в них концентрируются основные микромотивы творчества поэтов, проявляются их лирические индивидуальности; вместе с тем, по мере пролонгирования рейтинга высокочастотных лексем в сторону снижения их речевой активности, указанные различия постепенно нивелируются.

Заметим, что доля общего в списках 20 наиболее частотных поэтических концептов между Баратынским и Дельвигом – 50 %, Баратынским и Веневитиновым – 55 %, Баратынским и Языковым – 60 %, т. е. в этом отношении Давыдов вполне соответствует представлениям о «пушкинской плеяде», хотя этот вывод нуждается в верификации, поскольку частотные рейтинги слов подчиняются особым статистическим закономерностям и отчасти совпадают у поэтов разных эстетических направлений и эпох [40, с. 193–194, 196–197, 204–205, 207].

Менее существенны лексические расхождения поэтов в списках 10 наиболее частотных слов, среди которых у большинства писателей фигурируют, как правило, местоимения, предлоги, частицы, ср.: *и, я, в/во, ты, на, не, мой, с/со, он, но* (Давыдов) – *и, в/во, я, ты, он, не, с/со, на, как, мой* (Веневитинов).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований в русле данного направления.* В поэтическом языке Давыдова и Веневитинова наблюдается немало пересечений на уровне лексики и, наоборот, минимальное число совпадений на уровне имен собственных. Доля общего между их словарями составляет, по выборочным данным, 25,4 % в лексике и 0 % в общекультурном ономастиконе, исходя из статистической методики, предложенной в статье. В сравнении с данными о мере корреляции словников других стихотворцев XIX в., это показывает относительную близость художественных систем указанных писателей, в то же время – заметно меньшую (особенно с учетом онимов), чем, например, между Баратынским и Веневитиновым, Баратынским и Языковым, Баратынским и Дельвигом. Речевые индивидуальности поэтов расходятся неравномерно: языковой и ономастический «потенциал» творчества Давыдова превышает соответствующие параметры произведений Веневитинова, что, вероятно, объясняется разносторонним жизненным, литературно-стилистическим опытом первого и коротким периодом художественной практики второго.

Перспективно дальнейшее параллельное – парное и множественное – сравнение, по такой же количественной модели, лексиконов других представителей «пушкинской плеяды», в частности П.А. Вяземского, В.К. Кюхельбекера, что будет объективировать исследовательские «интуиции» и уточнять конкретные сведения о сходстве и различиях в словарях, поэтике как авторов одного круга, так и стихотворцев иных эстетических платформ и времен.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васильев Н.Л. Поэзия А.И. Полежаева в контексте русской литературы: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1994. 33 с.
2. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев в истории русского литературного языка: Программа, методические рекомендации и материалы к спецкурсу. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1995. 40 с.
3. Васильев Н.Л. Творческое содружество А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Пушкин и мировая культура: Мат-лы III Междунар. науч. конф. (г. Минск, 21–22 апреля 2009 г.): В 2 ч. Минск: РИФШ, 2009. Ч. 1. С. 126–130.
4. Васильев Н.Л. Творческое взаимодействие А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Болдинские чтения. Саранск: Респ. тип. «Красный Октябрь», 2010. С. 21–28.
5. Васильев Н.Л. Поэтические идиолекты А.С. Пушкина, А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова: лексические стыковки и расхождения // Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе: Мат-лы Всерос. науч. конф. «Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе» (18–20 окт. 2011 г.). СПб.: Наука, 2012. С. 276–280.
6. Васильев Н.Л. О Пушкине: язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники. Саранск: тип. «Красный Октябрь», 2013. 388 с.
7. Васильев Н.Л. «Так он писал *темно* и *вяло*...» (Пушкин и Языков) // Болдинские чтения 2015. Саранск: Респ. тип. «Кр. Октябрь», 2015. С. 218–230.
8. Васильев Н.Л. Князь Вяземский и «онегинский текст» Пушкина // Болдинские чтения 2016. Арзамас: Изд-во Арзамас. филиала ННГУ, 2016. С. 101–116.
9. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Е.А. Баратынский в творческом сознании А.С. Пушкина // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3. С. 43–47.
10. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. А.С. Пушкин в творческом сознании Е.А. Баратынского // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3. С. 20–23.
11. Васильев Н.Л. Евгений Баратынский и «Евгений Онегин» // Болдинские чтения 2017 (в печати).
12. Васильев Н.Л. Словарь языка А.И. Полежаева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. 88 с.

13. Жаткин Д.Н. Актуальные вопросы подготовки словарей языка писателей пушкинского времени (на материале языка А.А. Дельвига) // IV Житниковские чтения: Актуальные проблемы лексикографирования науч. иссл.: Мат-лы межвуз. науч. конф. (20–21 апр. 2000 г.): В 2 ч. Челябинск: Изд-во Челябинского гос. ун-та, 2000. Ч. 1. С. 217–225.
14. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря языка А.А. Дельвига» // Проблемы авторской и общей лексикографии: Мат-лы Междунар. науч. конф. Брянск; М.: РИО БГУ, 2007. С. 106–109.
15. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь языка А.А. Дельвига. М.: Флинта; Наука, 2009. 148 с.
16. Васильев Н.Л. Словарь поэтического языка Н.П. Огарева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013. 124 с.
17. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь Н.М. Языкова. М.: Флинта; Наука, 2013. 120 с.
18. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. Об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Поэтика художественного текста: Мат-лы Междунар. заочн. науч. конф.: В 2 т. Борисоглебск: БГПИ, 2008. Т. 2: Русская филология вчера и сегодня. С. 15–27.
19. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 841–845.
20. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. К вопросу об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Изв. высших учебных заведений. Поволжский регион: Гуманитарные науки. 2009. № 3. С. 90–103.
21. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка П.А. Вяземского (с приложением малоизвестных и неопубликованных его стихотворений). М.: Флинта; Наука, 2015. 424 с.
22. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Поэтический язык П.А. Вяземского в словарной интерпретации // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 1. С. 22–24.
23. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка Д.В. Давыдова» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12. Ч. 5. С. 917–920.
24. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Давыдова. М.: Флинта; Наука, 2016. 100 с.
25. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Е.А. Баратынского. М.: Флинта; Наука, 2016. 156 с.
26. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Н.М. Карамзина. М.: Флинта; Наука, 2016. 80 с.
27. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Веневитинова. М.: Флинта; Наука, 2017 (в печати).
28. Голованевский А.Л. Поэтический словарь Ф.И. Тютчева. Брянск: РИО БГУ, 2009. 962 с.
29. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Ф.И. Тютчева и А.И. Полежаева // Тютчев – русская поэтическая и политическая языковая личность: Междунар. науч. заочн. конф., посвященная 210-летию со дня рождения поэта, политика, дипломата. Брянск: Курсив, 2013. С. 193–196.
30. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов А.И. Полежаева и Н.П. Огарева // Актуальные проблемы стилистики, риторики и лингводидактики. Вып. II. М.: Изд-во МГОУ, 2014. С. 27–33.
31. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Н.М. Языкова и А.И. Полежаева // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3. С. 325–327.
32. Васильев Н.Л. Теория языка. Русистика. История советской лингвистики. М.: Ленанд, 2015. 368 с.
33. Васильев Н.Л. Опыт сопоставления поэтических лексиконов А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2016. № 1. С. 140–146.
34. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Е.А. Баратынского и А.И. Полежаева (в печати). Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)
35. Васильев Н.Л. Словари языка писателей как источник изучения поэтики русской литературы XIX века // Проблемы изучения лирики в школе: К 200-летию со дня рождения Ф.И. Тютчева. Арзамас: АГПИ, 2003. С. 152–162.
36. Васильев Н.Л. Словари языка поэтов пушкинского времени: проект будущего, проекция прошлого... // II Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы». Гранада, 8–10 сент. 2010 г.: В 2 т. Granada, 2010. Т. II. С. 2006–2010.
37. Васильев Н.Л. Новые горизонты в писательской лексикографии и в изучении исторической лингвопоэтики русской литературы // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 150–153.
38. Васильев Н.Л., Савина Е.В. Варваризмы в языке А.С. Пушкина // Филологические науки. 2000. № 2. С. 99–105.
39. Васильев Н.Л. Иноязычные элементы в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» // Пушкин на пороге XXI века: Провинциальный контекст. Вып. 5. Арзамас: АГПИ, 2003. С. 107–120.
40. Баевский В.С. Лингвистические, математические, семиотические и компьютерные модели в истории и теории литературы. М.: Языки слав. культуры, 2001. 336 с.

УДК 81-13

## НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

© 2016

**Игнатъева Надежда Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и наук»

*Тольяттинский государственный университет*

*(445056, Россия, Тольятти, ул. Автостроителей 41, кв.72, e-mail: dotchya@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию особенностей невербальных средств общения и процессу формирования данного аспекта в речи студентов. Невербальные средства характеризуются в данной статье как система образующая определенную целостность и единство различных элементов. Выделяется структура, а также разного вида подструктуры невербальных средств общения, которые представляют интерес для ученых лингвистов, психологов, педагогов, а также для изучающих иностранные языки. В данной работе рассматриваются понятия «кинесика» и «проксемика» и структурируются виды телодвижений как неотъемлемый элемент иноязычных высказываний, что способствует дальнейшему адекватному восприятию участников разговора. Автор статьи подчеркивает важность умения коммуниканта адаптировать свои телесные движения к статическим требованиям и ожиданиям своих собеседников, стремление говорящего использовать такие движения, которые помогли бы достичь цели общения. Резюмируя свое исследование по теме, автор полагает, что при обучении студентов иноязычной речи необходимо учитывать особенности использования невербальных средств общения, которые являются непременным условием формирования адекватного восприятия говорящими иноязычной речи и избежание определенных трудностей в ходе беседы.

**Ключевые слова:** коммуникативное пространство, невербальное общение, паралингвистические и экстралингвистические критерии, кинесика, виды телодвижений, невербальное поведение, проксемика, эмоциональная экспрессивность.

## NON-VERBAL MEANS OF COMMUNICATION IN TEACHING STUDENTS OF FOREIGN SPEECH IN MODERN COMMUNICATIVE FIELD

© 2016

**Ignatyeva Nadezhda Yurievna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Sciences»

*Togliatti State University*

*(445056, Russia, Togliatti, Avtostrouteley st., 41, apt.72, e-mail: dotchya@mail.ru)*

**Abstract.** This article is devoted to the special aspects of non-verbal means of communication and to the process of forming this aspect in the speech of students. Non-verbal means of communication are characterized as a system forming a certain integrity and unity of various elements. They distinguish a structure and also various types of substructures of non-verbal means of communication that are of great interest for linguists, psychologists and teachers as well as for foreign language learners. This paper presents the concept of kinesics and proxemics and different types of body movements are structured as an integral part of foreign language statements. It contributes to further adequate perception of the communication process by the speaker. The author emphasizes the importance of speaker's ability to adapt his body movements to the static requirements and expectations of the communicants, the speaker's desire to use such movements which would help him to achieve the goal of communication. Summarizing the research on the topic the author believes that while teaching students to speak foreign speech it is necessary to take into account the special features of non-verbal means of communication usage which is the essential condition of forming an adequate perception of the foreign speech by the language speakers and avoiding them certain difficulties in the course of the conversation.

**Keywords:** communicative field, non-verbal communication, paralinguistic and extra linguistic criteria, kinesics, types of body movements, non-verbal behaviour, proxemics, emotional expressiveness.

Современное коммуникативное пространство - довольно сложная система, включающая в себя различные виды коммуникации: межэтническую, деловую, социальную, межличностную, межкультурную и другие. Среди перечисленных видов коммуникации отдельный аспект занимает невербальное общение и процесс формирования данного аспекта в речи обучающихся.

Известно, что коммуникативно-грамотный студент, должен знать не только словесно оптимальные средства при общении с иноязычным коммуникантом, но и соответствующую им интонировку, необходимый и органичный ситуациям жестыкуляционный комплекс, обеспечивающий и диалогическую открытость, и правильность понимания сказанного, поэтому в распоряжении обучающегося не один, а два языка общения, а именно вербальный и невербальный.

Ученый Кембриджского университета Дж. Валдес пришел к мнению, что те, кто «выучил» язык без подключения невербального компонента, испытывают серьезные затруднения в общении. А способность проникновения в суть жеста, мимики, движения, позы и так далее, то есть владение различными аспектами невербальных средств общения, не только увеличивает внимание обучающихся к иноязычному коммуниканту, но и углубляет понимание студентами их собственной кинетической системы. Также важно то, по мнению ученого, что студентам необходимо показать важность ис-

пользования всего разнообразия невербальных средств при изучении иностранного языка [12].

Говоря о системе невербальных средств общения, прежде всего, хотелось бы дать характеристику невербальному воздействию. Невербальное, то есть бессловесное воздействие характеризуется паралингвистическими (интонация, дикция, мелодика речи, повышение-понижение тона, тембровые изменения) и экстралингвистическими (мимика, жесты, пространственные передвижения, расстояние между говорящими) критериями.

К сожалению, в педагогике эти критерии остаются мало исследованными, недостаточно используются в сфере преподавания иностранных языков. Много здесь конечно зависит от преподавателей, которые выполняют основную роль в развитии невербальных умений общения студентов, от их умения использовать невербальные средства адекватно педагогической цели, с тем, чтобы в дальнейшем студенты могли использовать приобретенные знания в процессе межкультурной коммуникации, особенно за рубежом.

Поэтому, беря во внимание перечисленные выше критерии, можно, на наш взгляд, охарактеризовать невербальные средства как систему, выявив в ней элементы, находящиеся в отношениях и связях друг с другом, образующие определенную целостность и единство, определив ее структуру, то есть строение и порядок и выполняемые ею функции.

Итак, мы хотели бы выделить следующую структуру, а также разного вида подструктуры невербальных средств общения:

- кинетические средства как совокупность телодвижений (жестов, мимики, пантомимики, позы), применяемых в процессе человеческого общения;

- проксемические средства (proxemics - расстояние) - пространственные отношения между коммуникантами, влияющие на эффективность общения;

- паралингвистические средства - культура голоса, тембр речи, темп, громкость, различие звуков, особенности мелодики, особенности произношения звуков, интонация;

- экстралингвистические средства - смех, вздохи, дыхание, постукивание, прикосновение, плач и так далее;

- артефакты - невербальные сигналы, связанные с использованием в процессе общения различных предметов (ручки, карандаши, указка, очки, сигарета) и с использованием стиля одежды, ее цвета, различных запахов и так далее, передающих информацию о человеке, его социальном статусе, психологическом состоянии и так далее.

Все означенные средства общения представляют интерес для ученых лингвистов, психологов, педагогов, а также для изучающих иностранные языки, поэтому этот интерес к невербальным средствам в нашем столетии столь возрос, что выделилась особая область исследования - кинесика (греч. kinesis, англ. kinesics).

Термин «кинесика» как дисциплина, изучающая семиотику телодвижений, был представлен шведским ученым Р. Бёрдвистеллом в середине 50-х годов нашего столетия [10]. Данная дисциплина, которая изучает закономерности телодвижений по принципу информационных моделей, основана на данных таких наук как физиология, анатомия, психология, физиогномика, ортоботика. Кинесика изучает отражение поведения человека в его внешних проявлениях. Внешне эмоции проявляются в выразительных движениях, а телодвижения - это своего рода особая беззвучная речь, которая обладает своеобразной кодировкой. Ключ к ее прочтению мы находим в кинесике, которая, по сути, и занимается аранжировкой речи нашего тела.

Р. Бёрдвистеллом было выделено 5 основных видов телодвижений, которые выполняют различные функции при общении - телодвижения-символы, иллюстраторы, регуляторы, демонстраторы, адаптеры, которые представлены в следующем рисунке 1.

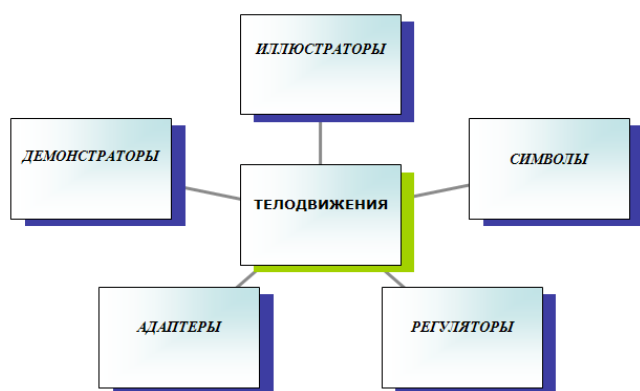


Рисунок 1 - Основные виды телодвижений (по Р.Бёрдвистеллу)

1) движение-символ - это своего рода жестовый эквивалент слову или фразе. Come here (иди сюда) - можно легко передать знакомым жестом руки;

2) движения-иллюстраторы - непосредственно связаны с речью. Жесты могут акцентировать какую-то часть фразы, предложения. Так, говорящий жестом руки вниз или вверх может показать повышение или понижение интонации или голоса собеседника в конце предложения. Причем некоторые действия-иллюстраторы

могут существовать самостоятельно без вербальной поддержки. Do you like coffee? (в общих вопросах интонация повышается);

3) движения-регуляторы - действия, которые подскажут говорящему его дальнейшее поведение - продолжить, повторить, поспешить и так далее. Кивок головой, покачивание головой, отведение глаз, поднятие бровей - все эти действия классифицируются как регуляторы. Is there a lift in the building? (один из недавних приехавших студентов, который собирается проживать в съемной квартире, интересуется вопросом наличия лифта в доме, так как ему не очень-то нравится ходить пешком, он может выразить свое удивление поднятием бровей с интересом);

4) движения-демонстраторы - это телодвижения, передающие эмоциональное состояние говорящего, его выражение лица, мимику, то есть эти движения являются главным способом передачи человеком своих чувств. На вопрос: How was the flight? Один из студентов отвечает: Terrible! I'm allergic to aircraft. При этом на его лице можно проследить выражение недовольства и отвращения;

5) движения-адаптеры (приспособления) - движения, которыми мы овладеваем еще в детстве, и затем они становятся частью нашей необходимой деятельности - движения, которые были освоены в процессе использования материальных вещей. К примеру, в случаях, когда человек говорит неправду, почти всегда он подносит руки к лицу. Другими словами, когда мы видим, слышим или говорим неправду, мы часто стараемся прикрыть рот, глаза или уши руками, у детей это происходит бессознательно.

Таким образом, движение, как основное свойство невербального поведения имманентно, (от лат. immanens - свойственный чему-либо) присуще кинесической структуре невербального поведения, её элементам: мимике, жестам, позе, походке, пантомимике. Данные элементы представляют целостную подструктуру невербального поведения, комплекс, сигнализирующий в актах общения о психических состояниях человека.

Кинетическая активность играет значительную роль в семантических единицах языка. Часто считаются тривиальными такие микро-единицы невербального общения, как опускание век, улыбка, указание рукой, легкое опускание головы или скрещивание рук на груди. Но некоторые исследователи полагают, что так называемые мелочи, составляют самую суть нашего взаимодействия и взаимопонимания. Так, изменения положения головы, движение глаз означают завершение одного момента или темы высказывания и переход к другому. Поворот головы направо, налево, наклон её, вытягивание шеи могут означать конец предложения, фразы. Опускающиеся движения головы или рук часто сопровождают понижение тона высказывания, а поднимающиеся движения идут вместе с повышением тона.

Как видим, кинесика в широком понимании изучает различные движения человека, то есть её предметом изучения является «язык» тела, вся совокупность коммуникативных движений, а в более узком — движения рук и лица.

Мимика - как элемент кинесической структуры невербального поведения на данный момент является наиболее изученным средством невербальной коммуникации. Со времен Ч. Дарвина лица исследовались как индикатор эмоциональных состояний субъекта. Мимика представляет собой разнообразные состояния лица, его многоликость, визуально воспринимаемое. В принципе мимика - лицевая реакция человека, широко распространенный способ невербального общения.

Х.Миккин выделяет два основных направления в изучении мимики. Первое ставит своей задачей выявление элементов лица, главным образом мышц, которые участвуют в тех или иных выразительных движениях. Второе занимается проблемой считывания (расшифров-

ки) эмоций и отнесением их к определенной категории [8].

Мы полагаем, что для преподавателей и студентов, выезжающих за рубеж, в равной степени важно умение выразить своё состояние и способность правильно понять выражение иноязычных участников разговора. Практически бесконечное многообразие мимических движений и их сочетаний дает возможность любому собеседнику выразить свое эмоциональное состояние и отношение к ответу коммуниканта, показать заинтересованность, понимание, участие, одобрение и так далее. Столь значительный информативный эффект лица объясняется тем, что на нем расположены такие яркие визуальные индикаторы как лоб, глаза, нос, подбородок. Каждый из них - выразительный источник информирования.

Знание физиогномики - науки о типах лица, умение их читать, выявлять по их чертам скрытые характеристики личности позволяет внимательному и вдумчивому говорящему ориентироваться в своих собеседниках, подбирать соответствующие ключи к общению, прогнозировать возможные действия коммуникантов и тем самым значительно облегчить процесс межкультурной коммуникации.

Не менее важное средство межкультурного воздействия - визуальное взаимодействие - контакт глаз. Согласно современным данным, взгляд выполняет роль управляющего воздействия, обеспечивая обратную связь в поведении собеседников, указывая на их вовлеченность в коммуникацию, то есть можно отметить, что взгляд выполняет сигнальную функцию в обмене репликами [7].

Современные исследования показывают, что взгляд обязателен в одни моменты диалога и не нужен в другие. Так, визуальный контакт встречается в конце предложения, фразы, на стыке реплик, во время пауз нерешительности. Существуют различные виды взглядов (деловой взгляд, неформальный взгляд, интимный взгляд, взгляд искоса и так далее), которые могут помочь студентам-лингвистам установить зрительный контакт в тех или иных ситуациях общения.

Еще одним важным невербальным средством обучения является пантомимика позы (положение, осанка) и движения тела. Ученые установили, что аудитория или собеседник подвержены состоянию эмпатии, то есть способности «перевоплощения», ощущению действий и состояния говорящего как своих собственных. Эта проекция сознания является сутью эмпатического отклика, который включает в себя мускульную реакцию. Таким образом, коммуникант должен адаптировать свои телесные движения к статическим требованиям и ожиданиям своих собеседников, стараться использовать такие движения, которые помогли бы достичь цели общения.

Жесты это телесное проявление эмоций и мыслей, они составляют суть пантомимы, поэтому не сводятся только к движениям рук. Поворот шеи, движение тела, осанка - всё это приобретает особую информационную выразительность благодаря жестикуляции рук. Следует отметить, что искусство жеста, умение жестикулировать - редкостный дар. Практика показывает, что жестикуляция может быть легко «вмонтирована» в поведение говорящего. Порой хаотичность движения рук, излишняя порывистость, неоправданный драматизм обнаруживают неподготовленность собеседников к беседе.

Существенной характеристикой жеста является то, что представляет собой один из видов динамического стереотипа - навык. Об этом важно знать, чтобы не строить иллюзий по поводу легкого овладения жестикуляцией. По физической природе жесты можно разделить на две большие группы: головные и мануальные (ручные). Последняя группа в свою очередь включает подгруппы жестов, выполняемых одной рукой или обеими руками, и жестов, различающихся по активно используемой

части рук: пальцевых, кистевых, локтевых, плечевых и смешанных. Причем указанные группы могут встречаться в самых различных комбинациях. По характеру воздействия на воспринимающего можно выделить визуальные, визуально-акустические, визуально-тактильные и визуально-акустически-тактильные жесты. Очевидно, что основным является визуальное воздействие, что позволяет рассматривать жесты как визуальные знаки.

Следует отметить, что невербальные средства, в частности жестикуляция может использоваться как самостоятельный канал коммуникации, так и сопровождающий речь элемент.

Х.Миккин описал девять способов соотношения невербального поведения и речи. Невербальное поведение: 1) выражает то же, что и речь; 2) предвосхищает значения, переданные речью; 3) выражает нечто противоречащее содержанию речи; 4) связано с более глобальными аспектами взаимодействия, чем данное вербальное высказывание; 5) акцентирует ту или иную часть речевого сообщения; 6) заполняет или объясняет периоды молчания, указывая на намерение говорящего продолжить свою реплику; 7) сохраняет контакт между партнерами и регулирует поток речи; 8) заменяет отдельное слово или фразу; 9) с опозданием дублирует содержание вербального сообщения [8].

Перечисленные способы соотношения жестов и речи могут быть объединены в две группы: - жесты как самостоятельный канал коммуникации; - совместное функционирование обеих систем. Однако все-таки чаще жестикуляция, как и весь комплекс невербальных средств, все-таки сопровождает речь. При этом ритмические движения накладываются на определенные фрагменты текста и подчиняются ритму речи.

Одним из важных факторов в социальном, педагогическом взаимодействии играет дистанция или пространственная организация общения. Исследования этого средства коммуникации известным американским ученым Э. Холлом привели к образованию новой области изучения - проксемики, которую сам автор называет «пространственной психологией» [11].

Проксемика изучает, в частности, влияние на общение пространства. Общающимся особенно важно знать связь между протеканием процесса общения и расположением собеседников относительно друг друга в пространстве. Участникам диалога необходимо структурировать пространство, надевая на него незримую сетку координат-маркеров, которые позволят им довольно точно выдержать необходимую дистанцию в процессе общения. В ходе исследования установлено, что зона наиболее эффективного контакта - это социальная зона, то есть расстояние между общающимися до 2-х метров.

Также в качестве важных невербальных средств общения выступают паралингвистическая система знаков - это система вокализации, то есть качество голоса, его диапазон, тональность и экстралингвистическая система - включение в речь пауз, таких вкраплений как - плач, смех, сам темп речи.

Все эти дополнения выполняют функцию фасцинации, то есть акцентируют семантически значимую информацию, но не посредством дополнительных речевых включений, а «околоречевыми» приемами.

А. Брудный ввел в теорию общения термин «фасцинация» (от англ. fascinate), что можно перевести как «завораживание» своего собеседника [2]. Для этой цели можно использовать и особые взгляды, и особый голос (необходимо владеть его оттенками, тембром, регистром), и особый ритм речи — то возбуждающий, то успокаивающий. Прием повышения и усиления голоса в начале каждой последующей фразы по сравнению с предыдущей помогает удержать инициативу в общении, сосредоточить внимание на предмете общения и одновременно разнообразить интонационную палитру воздействия. Исследования показали, что монотонное изложение информации снижает восприятие на 35-55%.

Все эти приемы помогают усилить коммуникативное воздействие, выступают как средство, обеспечивающее информативную точность и эффективность.

К сожалению, практика обучения студентов иностранному языку показывает [13-20], что средствам усиления общения уделяется недостаточно внимания и, чаще всего, студенты используют монотонное изложение информации в диалогической или монологической речи. Их речь недостаточно эмоционально окрашена, а соответственно вопрос об использовании различных невербальных умений студентами-лингвистами в процессе общения вообще не учитывается. Поэтому в дальнейшем, когда студенты отправляются за рубеж и начинают общаться с носителями языка, нехватка определенных умений невербального общения создают определенные трудности для участников беседы. В связи с вышесказанным, мы полагаем, что процесс обучения студентов-лингвистов иноязычной речи должен обязательно учитывать особенности невербальных средств общения которые являются непременным условием формирования адекватного восприятия студентами иноязычной речи.

Многочисленные наблюдения показали, что эмоционально богатый участник общения, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий в общении с иноязычными коммуникантами, оживляет беседу, делает ее эмоциональной, экспрессивной и более соответствующей и понятной участникам межкультурной коммуникации. Благодаря эмоциональной экспрессивности, выразительности, движениям, жестам, мимике, походке, интонации у студентов формируется чувство психологической защищенности, готовности к иноязычному (вербальному и невербальному) общению в процессе межкультурной коммуникации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаренко О.Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке // Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе / О.Р. Бондаренко // тр. Моск. лит. ун-та. – М., 1991. – Вып. 370
2. Брудный А.А. Семантика языка и психология человека. Фрунзе, 1972.
3. Величко Л.Ф. Об использовании паралингвистических явлений в оценке уровня владения неродным языком / Л.Ф. Величко // Русский язык для студентов-иностранцев. Сборник методических статей. – М., 1980. – № 19. – 33с.
4. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М., 2002. - 352с.
5. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации / Е.Н. Зарецкая. – М.: Дело, 1999. - 480с.
6. Караулов Ю.Н. Язык и языковая личность / Отв. ред. Д.Н. Шмелев / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261с.
7. Лабунская В.А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения. / В.А. Лабунская // Вопросы психологии. – 1987. - №3.
8. Миккин Х.Х. Роль коммуникативных движений в межличностном общении / Х.Х. Миккин. - М., 1977.
9. Пиз А. Язык телодвижений / А.Пиз. - Нижний Новгород, 1992.
10. Birdwhistell R. L., Background to Kinesics, ETC: A Review of General Semantics, Vol. 13, No. 1, Autumn 1955. Introduction to Kinesics. University of Louisville Press, 1952.
11. Hall E.T. The Hidden Dimension / E.T. Hall. – New York, 1969. pp. 116-125.
12. Valdes J. M. (1986). Culture in literature. In J. M. Valdes (Ed.), Culture bound (pp. 137-147). New York, NY: Cambridge University Press.
13. Абаева Ф.Б. Современные методы обучения сту-

дентов говорению на иностранном языке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 7-9.

14. Гиренок Г.А. Понятие и выбор методов обучения иностранному языку курсантов ведомственного вуза // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 22.

15. Ясаревская О.Н., Ясаревская Д.П. Использование технологии продуктивного чтения при обучении иностранному языку студентов направления ИТ // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 121-124.

16. Куликова И.В. Развитие речемыслительных способностей студентов при работе с учебным гипертекстом на иностранном языке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 74-77.

17. Хальзова В.М. К вопросу о совершенствовании процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе на основе инновационных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 97-99.

18. Тимирясова Л.Б. Особенности преподавания иностранных языков в сфере гостинично-туристического бизнеса // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 103-105.

19. Метелева Л.А. К вопросу о взаимосвязи социализации и формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 49-51.

20. Раскачкина Е.В., Варникова О.В. Цель обучения иностранному языку студентов технического вуза как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 59-65.

УДК 80

## КОНТРАКУЛЬТУРНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК НОВАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

© 2016

**Иноземцева Надежда Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры

«Английская филология и методика преподавания английского языка»

**Сапух Татьяна Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Английская филология и методика преподавания английского языка»

*Оренбургский государственный университет*

*(460018, Россия, Оренбург, пр.Победы, 13, e-mail: tatsap@mail.ru)*

**Аннотация.** Литература контркультуры – новая тенденция в литературе, зародившаяся в 60е годы XX века и берущая свое начало в модернизме. Наибольшее распространение литература контркультуры получила в Америке. Яркими представителями литературы данного направления выступают Уильям Берроуз, Джек Керуак, Чак Паланик, Чарльз Буковски и Ирвин Уэлш. Литература контркультуры представлена не только прозаическими, но и поэтическими произведениями. Персонажами произведений зачастую становятся маргиналы, отвергнутые обществом личности, страдающие различного рода девиациями, психологическими расстройствами и зависимостями. В литературе данного жанра поднимаются вопросы зависимости, поисков своего места жизни, творческих поисков, любви, а также противостояния между персонажами и обществом потребления. Произведения литературы контркультуры отличаются особой ритмичностью и динамичностью текста, что достигается за счет лексических и грамматических приемов. При этом из лексических стилистических приемов наибольшей популярностью пользуются разнообразными видами повторов и употребление сленга и обценной лексики, в то время как грамматические стилистические приемы представлены короткими односоставными предложениями, эллипсисами, параллельными конструкциями. Представители англоязычной литературы контркультуры уделяют особое внимание графической образности своих произведений. При этом под графической образностью понимается деление текста на абзацы или строфы, зазубренность строчек или фигурные стихи. Для произведений литературы контркультуры характерно использование таких приемов как капитализация, дефисация, беспунктуационные отрывки текста, представляющие собой поток сознания лирического героя или же чрезмерное употребление знаков препинания в стилистических целях.

**Ключевые слова:** контркультура, англоязычная литература, трансгрессивная проза, антилитература, лингвистические особенности, раздвоение личности, прием, повествование, художественные средства, лингвистика текста.

## COUNTERCULTURAL WORKS AS A NEW TENDENCY IN THE ENGLISH LITERATURE: LINGVOSTYLISTICAL PECULIARITIES

© 2016

**Inozemtseva Nadezhda Vladimirovna**, candidate of philological sciences, associate professor, associate professor of the department of “English Philology and the Methods of Teaching English”

**Sapukh Tatiana Victorovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of “English Philology and the Methods of Teaching English”

*Orenburg State University*

*(460018, Russia, Orenburg, pr.Pobedy, 13, e-mail: tatsap@mail.ru)*

**Abstract.** Counterculture literature is a new tendency in literature which was appeared in 60s of XX century and which took its origin modernism. Counterculture literature gained its popularity in U.S.A. The most significant representative of this genre was William Burroughs, Jack Kerouac, Chuck Palahniuk, Charles Bukovski and Earvin Welsh. Counterculture literature is represented not only by prosaic, but also by poetry. The characters of such genre was often marginal, people was rejected by society with different types of deviations like mental disorders and addictions. Problems of addictions, searching of oneself, creativity, love and also the rivalry between the characters and the consumer society was clearly depicted in the works of this genre. The main feature of counterculture literature was rhythm and dynamism that achieved by peculiar use of vocabulary and grammar. The most popular tropes are various types of repetitions and the use of slang and obscene lexicon while grammar and vocabulary was represented by short mononuclear sentences, ellipses, parallel constructions. Representatives of the English-speaking counterculture literature pay more attention to graphical imagery of their works. At the same time graphical imagery is a division of the text into paragraphs or stanzas, the lines cremation or figured verses. Counterculture literature works were characterized by capitalization, hyphening, non-punctuate fragments of the texts representing stream of conscious of the lyrical hero or punctuation mark overuse in stylistic aspects.

**Keywords:** Counterculture, English Literature, “Transgressive” Fiction, “Antiliterature”, Linguistic Peculiarities, Dual Personality, the Device, the Narration, Art means, Text linguistics.

Последние десятилетия характеризуются стремительным развитием лингвистики текста. Одна из ее задач - рассмотрение текста с точки зрения его смыслового и идейно-художественного единства, определение принципов организации текста, а также изучение функционально-стилистического своеобразия языковых явлений в текстах различной коммуникативно-прагматической направленности.

В данном исследовании предпринята попытка рассмотреть явление контркультурной литературы, выявить и описать основные лингвистические особенности, присущие этому литературному жанру.

Это не просто направление, отделившееся от основного течения и понимания культуры, но движение, противопоставляющее себя традиционной культуре. Контркультура отдалается от модернизма, таким образом, являясь «постмодернистской». Возможно, говорить о том, что постмодернизм происходит из модернистских

традиций, одновременно презирая его и продолжая его работу. Видимое противоречие – постмодернистская контркультура создана, чтобы быть новым «канонам», несмотря на то, что сама противостоит любым канонам, в частности Культуре и Искусству. Контркультурные вызовы традиционности проявлялись в различных формах в разные периоды истории. Однако можно обозначить некоторые общие черты.

Прежде всего, выделим то, что мы теперь называем отчуждением, и все форм, в которых оно выражается. Не чувствовать себя отчужденным - это быть, с точки зрения контркультуры, «неаутентичным», не иметь всего спектра человеческой чувственности.

В нашей работе мы обратим наше внимание на контркультурную (нон-конформистскую) англоязычную литературу последних десятилетий, а именно на прозаические произведения таких авторов, как Чак Паланик, Ирвин Уэлш и поэзию Чарльза Буковски. Для начала



рассмотрим общие характерные черты подобной литературы на идейно-содержательном уровне. Основным пунктом противостояния в произведениях является конфликт между главным героем и окружающим миром, обществом потребления. Главный герой всегда одинок и отвержен обществом. Исповедь озлобленного поколения, разочаровавшегося в будущем, библии «героинового шика». Эти книги изменили лицо современной прозы, открыв читателям глаза на главный порок общества - зависимость. Зависимость принимает самые разнообразные формы – наркотики, алкоголь, сильные эмоции, другие люди, вещизм как основная характерная черта нашего времени. Как заявляет Ч.Буковски: «...Люди хватают наугад все, что ни попадя: коммунизм, здоровая пища, серфинг, балет, гипноз, групповая психотерапия, оргии, мотоциклетная езда, травы, католицизм, тяжелая атлетика, путешествия, здоровый образ жизни, вегетарианство, Индия, рисование, писание, ваяние, музицирование, дирижирование, туризм, йога, совокупления, азартные игры, пьянство, тусовки, замороженный йогурт, Бетховен, Бах, Будда, Иисус, машина времени, геройин, морковный сок, самоубийство, костюмы индпошива, самолетные прогулки, Нью-Йорк Сити - а потом все это рассеивается и исчезает. В ожидании смерти люди ищут, чем бы себя занять. Хорошо, наверное, когда есть выбор» [1]. Герои книг являются людьми, которые так или иначе оказались не приняты обществом и потому проявляют агрессию, направленную на самоуничтожение. Идея саморазрушения проходит сквозь все произведения литературы данного направления, разнятся лишь способы деструктивного воздействия на личность. Персонажи контркультурной литературы – маргиналы, страдающие от алкогольной и наркотической зависимостей, одержимые какими-либо идеями. Книги посвящены одиноким людям, которые ищут, к кому бы им прибиться. Так, Паланик называет такой стиль «Transgressive fiction» («трансгрессивной прозой»).

Чарльз Буковски — культовый американский писатель XX века, автор более сорока книг, среди которых романы, стихи, эссеистика и рассказы. Несмотря на порою шокирующий натурализм, его тексты полны лиричности, даже своеобразной сентиментальности. Буковски по праву считается мастером короткой формы, и его классический сборник «Истории обыкновенного безумия» — яркое тому подтверждение: доводя свое фирменное владение словом до невероятного совершенства, Буковски проводит своего лирического героя — бабника и пьяницу, явное альтер эго автора, — по всем кругам современного ада. В начале своего творческого пути Буковски был известен в основном как поэт, писавший энергичные, нервующие стихи, исполненные остроумия и ожесточенной горечи, частично «экзистенциальное письмо» сюрреалистов и битников. Поэзия Буковски — порождение философии бродяжничества 20 в., в ней сочетались поиск оснований собственного бытия, нежелание включаться в «ярмарку тщеславия» своего времени и бесцельный «дрейф» по течению жизни. Более поздние стихи (примерно с середины 70-х) — это плотные, напряженные сгустки сюжетной массы — повествования без начала и конца («стихи Буковски это в основном рассказы, как и его проза» — Лоренс Ферлингетти). Однако сюжет у Буковски не самоценен — дойдя до последней фразы и, не обнаружив в ней ничего кардинального, понимаешь, что смысл — в воссоздании отдельного фрагмента реальности — его внутренней морфологии, речевых и пластических движений героя, функциях мозга, нервной системы, и желудка. Стихи решают эту задачу лучше, чем проза. Чего стоят одни пробелы, эти рассыпанные по тексту паузы, как бы воссоздающие особую пластическую расхлябанность и мыслительную заторможенность персонажа.

В его последнем романе «Макулатура» описание собственной смерти включено в повествование наряду с вывернутыми наизнанку клише фантастики и детектива

ва. Роман «Женщины» сделан во многом по принципу малобюджетной «мыльной оперы» — сменяющие друг друга вполне однотипные мизансцены при одинаковом антураже. Помимо неизменно сладостной для массового читателя неразличимости биографического и беллетристического пластов, дело еще и в прямом лирическом пафосе, открытом надрыде, традиционно-поэтическом изводе «большой души» (в стихах Буковски это предстает опять-таки в абсолютно чистом виде, в отличие от рассказов).

Ирвин Уэлш — ключевая фигура английской «анти-литературы». Его роман «На игле», «выстреливший» в начале девяностых и мгновенно ставший культовым, повествовал о тех, кто вплотную приблизился к бездне, открывающейся за социальным отчуждением и героиневой зависимостью. Проза Уэлша — один из тех редких случаев в серьезной литературе, когда разговоры о жанре, направлении, идеологии и подтекстах почти никак не влияют на прочтение. Недаром сам Уэлш как-то сказал, что его книги рассчитаны на эмоциональное, а не на интеллектуальное восприятие. Вероятно, наиболее близким Уэлшу классиком XX века будет Луи Фердинанд Селин с его жаргонизмами, натурализмом и экспрессией, сочетающимися с мизантропией и презрением к человечеству. Достоинством выбранного стиля служит то, что он позволяет избежать нравочуждения: Уэлш, так же как и Селин, может позволить себе не оценивать своих героев, отказавшись от роли непогрешимого автора.

С литературной точки зрения Уэлш достаточно прост. Его произведения обычно написаны от первого лица, с обильным использованием сленга, жаргона и диалектизмов — характерный пример чисто экзистенциального письма, это прямая трансляция происходящего.

Герои Паланика часто вступают в философский диалог (рассказчик с читателем или герой романа с рассказчиком), предлагая множество теорий и мнений, часто мизантропических или мрачно-абсурдистских, касаемо сложных вопросов, таких как смерть, этика, детство, статус родителя, сексуальность и божество. «After a couple pages, you won't want to be here. So forget it. Go away. Get out while you're still in one piece. Save yourself. There has to be something better on television. Or since you have so much time on your hands, maybe you could take a night course. Become a doctor. You could make something out of yourself. Treat yourself to a dinner out. Color your hair» [2]. Из этого примера, взятого из романа «Удушье», эффект обращения к читателю создается за счет использования местоимения «you» и повелительного наклонения. Подобные постоянные обращения к читателю обеспечатывают эффект присутствия, читатель не просто читает книгу, он погружается и ведет диалог с рассказчиком.

В упомянутом примере мы также наблюдаем такие характерные для контркультурной литературы приемы, как использование коротких односложных предложений и парцелляции, направленные на создание динамичного повествования, максимально приближенного к реалистичной разговорной речи. Нарочито рваные предложения отражают тревожный внутренний мир героев или рассказчика. Этот прием используется как в повествовании, так и в описаниях. Сочетая односложные предложения с метонимией, и сложными неожиданными эпитетами автор рисует свои образы короткими широкими мазками: «Smoking her cigarette, Marla, rolling her eyes. Liar. Black hair and pillowy French lips. Faker. Italian dark leather sofa lips. You can't escape» [3]. Обильное использование сленга и обценной лексики позволяет создать атмосферу и показать уровень образованности и социальное положение персонажей.

«— Supposed tae be a rank. Supposed tae be a fuckin taxi rank. Nivir fuckin git one in the summer. Taxi drivers. Money-grabbin bastards ...» [4].

На уровне текста такие произведения зачастую характеризуются параллельным повествованием нескольких сюжетных линий. Это могут быть сюжетные линии,

представленные несколькими рассказчиками, или параллельное повествование от третьего лица о нескольких героях или эпохах. Сказовая манера у Уэлша дополнена специфичной монтажной техникой, позволяющей ему избегать простого линейного повествования (особенно это заметно в «Кошмарах аиста марабу»). Или же другой роман И.Уэлша, «Клей», представляет собой последовательное повествование нескольких десятилетий, попутно подразделяясь на истории разных персонажей, с тем, чтобы читатель мог проследить взросление и изменение характеров и поведения героев, понять причины и следствия поступков.

Контркультурная литература отличается намеренно сложной композицией. В «Бойцовском клубе» Ч.Паланика одна из финальных сцен вынесена в начало произведения, что с первых страниц книги создает напряженную интригу и привлекает внимание читателя. Повествование в книгах Паланика часто начинается с хронологического конца, когда герой книги вспоминает события, предшествующие началу. В «Колыбельной» автор использует несколько разновидностей подачи сюжета. Паланик использует как нормальное, линейное повествование, так и рассказ, начинающийся с хронологического конца. Существуют и исключения, «Удушье» и «Дневник», которые являются более линейными. Часто в конце книг происходит отклонение главной ветви сюжета, которое будет каким-то образом связано с хронологическим окончанием (что сам Паланик называет «скрытым оружием» — «the hidden gun»). Его более линейные произведения, отличаясь стилем в начале, также в конце имеют схожие разветвления сюжета.

Повествование произведений контркультурной литературы динамично, сюжет держит читателя в постоянном напряжении. Добиться этого эффекта позволяют разнообразные стилистические средства.

Ритмичность повествования достигается за счет повторов. При этом мы можем выделить такие формы, как:

Повторы в форме параллельных конструкций  
«... the useless wars  
the useless years  
the useless loves...

...well, I suppose the days were made  
to be wasted  
the years and the loves were made  
to be wasted...» [5].

Повтор одной строки на протяжении целой главы или всего произведения. Назойливо звучащий лейтмотив создает ощущение навязчивой идеи, пульсирующей жилки. Особенно ярко это прослеживается в творчестве Чака Паланика. Его называют минималистичным из-за использования достаточно ограниченного словарного запаса и коротких предложений с целью сымитировать рассказ простого человека. В одном из интервью Паланик сказал, что ему больше нравится писать глаголами, чем прилагательными. Повторение определенных строк в истории (Паланик называет их «припевами» — «choruses») является одним из самых заметных признаков его стиля, их можно найти почти в каждой главе любого его произведения. Паланик также говорит о «припевах», которые переключаются между отдельными романами: это васильковый цвет и город Миссула (штат Монтана), которые так или иначе появляются во всех книгах.

Так, в «Бойцовском клубе» для создания образа главного героя — человека, страдающего тяжелой формой бессонницы и много путешествующего, многократно повторяется фраза «ты просыпаешься в...»: «You wake up at O'Hare. You wake up at LaGuardia. You wake up at Logan... Sometimes, you wake up and have to ask where you are... Sometimes, you wake up and have to ask where you are... You wake up, and that's enough» [3].

Для той же цели служит и фраза «I know this because Tyler knows this» [3], проходящая красной нитью по все-

му произведению и дающая легкий намек на ключевой поворот сюжета — раздвоение личности главного персонажа.

Сам этот сюжетный ход — раздвоение личности — является одним из характерных решений в контркультурной литературе. Главный герой создает своего двойника, который воплощает темную, порочную сторону характера и до последнего не отождествляет себя с ним. Помимо упомянутого «Бойцовского клуба» и противопоставленных героев Тайлера Дёрдена и Рассказчика, мы можем упомянуть роман Ирвина Уэлша «Кошмары аисты марабу». Герой романа Рой Стрэнг находится в коме, но его сознание переполнено воспоминаниями. Одни более реальны — о жизни Эдинбургских окраин — и переданы гротескно вульгарным, косным языком. Другие — фантазия об охоте на африканского аиста марабу — рассказаны ярким, образным языком английского джентльмена. Обе истории захватывающе интересны как сами по себе, так и на их контрапункте — как резкий контраст между реальной жизнью, полной грязи и насилия, и придуманной — благородной и возвышенной.

Однако подобное многослойное повествование оказывается в конечном счете целостным и гармоничным. Даже появление в повести «Непокоренные» двух рассказчиков из разных социальных слоев (каждый со своим собственным языком) не приводит к возникновению параллельных реальностей, так как в итоге читатель получает полную и непротиворечивую картину происходящего.

Другим характерным решением придания ритмичности тексту является обильное использование цифр, счета, порядковых числительных. Мы наблюдаем это в прозе Паланика. Возьмем, к примеру, роман «Бойцовский клуб», первая глава которого посвящена предстоящему взрыву бомбы и потому повествование прерывается обратным отсчетом:

«Five minutes.

Maybe we would become a legend, maybe not. No, I say, but wait.

Where would Jesus be if no one had written the gospels?

Four minutes.

I tongue the gun barrel into my cheek and say, you want to be a legend,

Tyler, man, I'll make you a legend. I've been here from the beginning.

I remember everything.

Three minutes» [3].

Таким образом, литература контркультуры, отражающая проблемы современного мира в своем специфичном видении, является новым веянием в англоязычной литературе. Несмотря на свою, порой отталкивающую эпатажность, она заслуживает внимания читателей и представляет интерес для исследователей со стилистической точки зрения. Основными лингвистическими особенностями произведений англоязычной контркультурной литературы, которые были выявлены нами в исследовании, являются ритмичность и динамичность повествования, достигаемые за счет коротких односложных предложений, эллипсов, разнообразных повторов; повествование от первого лица, постоянное обращение к читателю, сложная композиция (нелинейное повествование), обильное использование сленга, жаргонизмов, диалектизмов и обценной лексики, а также многие другие изобразительно-выразительные художественные средства.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Буковски Чарльз. Женщины = Women. — М.— СПб.: Эксмо, Домино, 2009. — 432 с
2. Welsh, Irvine. *Trainspotting*. Vintage, 1993, - 431.
3. Palahniuk, Chuck. *Choke*. Anchor, 2002. - 304.
4. Welsh, I. *Trainspotting* / I. Welsh. - Vintage, 1993. - 431 с.
5. Palahniuk, Chuck. *Fight Club: A Novel* (1st edition ed.). W. W. Norton & Company, 1996.

6. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: учеб. / И.В. Арнольд. - М.: Флинта, 2002. - 384 с.
7. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста / Л.Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. - М.: Флинта: Наука, 2003. - 496 с.
8. Гуревич П.С. Контркультура // Культурология. XX век. Энциклопедия. В 2-х т. Т. 1. – СПб.: Университетская книга; ООО “Алетейя”, 1998. – С. 322-324.
9. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка: на англ. яз.: учеб. / И.Р. Гальперин. - М.: Высшая школа, 1981. - 334 с.
10. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. - М.: Наука, 1981. - 139 с.
11. Давыдов Ю.Н. Контркультура // Современная западная социология: Словарь. – М.: Политиздат, 1990. – С. 139-140.
12. Жбанков М.Р. Контркультура // Всемирная энциклопедия: Философия. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 504-505.
13. Ирвинг Кристоф. Контркультуры. Декабрь, 1994 // Русский журнал, 28.09.2009 г.
14. Красавцева И.Н. Субкультура // Всемирная энциклопедия: Философия. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001.
15. Кузнецов С. Между экстази и экстазом: Ирвин Уэлш // Иностранная литература 1998. №4.
16. Скребнев Ю.М. Основы стилистики английского языка / Ю.М. Скребнев. - М: «Астрель», АСТ, 2002. - 221 с.
17. Чак Паланик. Бойцовский клуб. — Москва: АСТ, 2006. — 256 с.
18. Ch.Bukowski. It Catches My Heart in Its Hands: New and Selected Poems, 1955-1963, Loujon Press (New Orleans, LA), 1963.
19. Ch.Bukowski. Burning in Water, Drowning in Flame: Selected Poems, 1955-1973, Black Sparrow Press (Santa Rosa, CA), 1974.
20. Welsh, I. Marabou stork nightmares / I. Welsh. - W. W. Norton & Company, 1997. – 209 с.
21. Welsh, I. Glue / I. Welsh. - Vintage, 2002. – 556 с.

УДК 82:091

## БОЖЕСТВЕННАЯ ЛЮБОВЬ В ТУРЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIV ВЕКА

© 2016

Исмаилзаде Нигяр Гудрат кызы, докторант кафедры тюркской филологии

*Бакинский государственный университет*

(1148, Азербайджан, Баку, ул. З.Халилова, 23, [nigarismailzadeh@gmail.com](mailto:nigarismailzadeh@gmail.com))

**Аннотация.** Божественная любовь в тасаввуфе является одной из ведущих категорий и обозначает, прежде всего, единение с Богом, готовность отдать себя полностью в его руки, предстать перед его совершенным лицом, полюбить его безвозвратно. Божественная любовь, хотя и в несколько иной форме, начала изучаться суфиями, с XI-XII веков, в суфийской (текке) поэзии она стала выражаться более активно и тем самым этот процесс вступил здесь в новую фазу. Любовь на волшебном языке поэзии означала того, кто стал влюблен в бесконечные проявления небесного творца, чье сердце до последнего дыхания билось в тоске по святому лику творца, поскольку в каждом проявлении, в каждом красочном лике, в каждом очаровании есть отражение божественного лика. Влюбленный же всеми силами стремится к именно к божественному лику. В этом смысле поэт, который не познал любовь к человечеству, не жил этой любовью, не сможет достичь божественной любви. В сборниках XIII-XIX веков божественная любовь была одной из основных тем, традиционная классическая литература также стала функционировать, как литература о божественной любви. Здесь основная заслуга представителей тасаввуфа в том, что они изучали божественную любовь, как с теоретической, так и художественной точек зрения.

**Ключевые слова:** божественная любовь, турецкая литература XIII-XIX века, поэты-суфии, поэзия тасаввуф, исламская религия, социально-культурная жизнь.

## DIVINE LOVE IN TURKISH LITERATURE OF THE 15<sup>TH</sup> CENTURY

© 2016

Ismailzade Nigar Gudrat, doctoral student of the department of Turkic Philology

*Baku State University*

(1148, Azerbaijan, Baku, Z. Halilov street, 23, e-mail: [nigarismailzadeh@gmail.com](mailto:nigarismailzadeh@gmail.com))

**Abstract.** Divine love in Tasawwuf is one of the top categories, which represented the unity God, your's willingness completely to give in god's hand and appear in front of his perfection and love him forever. Sufis were started to study divine love, although in a slightly different from XI-XII centuries. It was started to be more actively expressed in Sufi (Tekke) poetry and thus this process has entered the new phase. Love in magical language of poetry means someone who has been in love with the endless manifestations of the heavenly creator, whose heart beat in anguish for the holy face of the creator to the last breath because each manifestation, colorful face and charm is a reflection of the divine countenance. The lover is totally committed to the divine countenance. In this sense, poet who had not known the love to humanity and live this love would not be able to reach the divine love. The divine love was one of the main themes in the collections of poems XIII-XIX centuries; the traditional classical literature also began to function as literature about God's love. The main merit representative of tasawwuf was that they studied the divine love and both from the theoretical and artistic points of view.

**Keywords:** Divine love, Turkish literature of XIII-XIX centuries, Poets-Sufis, Tasawwuf poetry, Islamic religion, Socio-cultural life.

Слово «эшг» (любовь), пришедшее к нам из арабского языка, причем и как в классическую, так и в народную, в тасаввуфскую поэзию, носит смысл любви в ее высшем, страстном проявлении. В некоторых языках это понятие обозначает также влюбленность, взаимную любовь и привязанность. Однако никто из исследователей, к примеру, философы, ученые, религиозные деятели, в том числе представители тасаввуф не смогли четко обозначить рамки этого понятия. Видимо, потому, что любовь есть состояние, внутренний мир влюбленного человека. Согласно мнению представителей тасаввуф, не представляется возможным дать определение божественной любви и, в особенности, определить ее границы. Эта любовь есть скрытая сокровищница, не поддающаяся определению. Понимать любовь, ее содержание означает на самом деле быть вне понятия о любви. Согласно Ибн Араби, который систематизировал тасаввуф, создал учение вахдати-вуджуд (всеединство) [1], писал, что определение любви дается неправильно, потому что тот, кто это пытается сделать, на самом деле не испил из чаши любви. Ведь любовь есть прощение, помилованное кому-либо из рабов Господа, и потому есть таинство, инакомыслие, то, что непонятно, проходит через тебя.

Литература тасаввуф (путь совершенствования духовного мира), начало которой заложено было еще в XII веке Ходжа Ахмедом Язеви, как писал об этом Фуад Керпулу, вступила на большой путь развития, благодаря деятельности переселенцев из Хорасана в Анатолию в период монгольского ига [2]. Первые образцы этой литературы в Анатолии были написаны представителями течения тасаввуф, впоследствии эту традицию продолжили поэты-суфии Ашуг Паша, Гюльшехри, Абдал Муса, Гайгусуз Абдал, Сеид Эмре и др. Ими были разработаны основные принципы данного вида литературы, были даны как лирические, так и дидактические образцы на-

писания описаний и воспеваний божественной любви. Стихи в основном исполнялись с музыкальным сопровождением, использовались, как слоговое рифмование, так и аруз. Их сочетание давало возможность упрощать стиль, делать его доступным. Среди создателей поэзии тасаввуф были как дворцовые поэты, так и народные сказители (озаны) и ашуги.

Наряду с такими поэтами из Анатолии, как Гаджи Бекташ Вели, Юнус Эмре, Мовлана Джамаледдин Руми, которые работали в стиле *текке*, в последующие годы творили Гюльшехри, Ашуг Паша, Абдал Муса, Гайгусуз Абдал, Эльван Челеби, Гаджи Байрам Вели, Ашрафоглу Руми, Абдурагим Руми, Кямал Умми, Деде Омар Рушани, Ибрагим Гульшани, Азиз Махмуд Худай, Пир Султан Абдал, Гул Химмет и др., которые творили, как в ритме аруза, так и в слоговой рифме.

У всех поэтов-суфиев тема божественной любви была наиболее популярной тематикой после темы воспитания чувств, поскольку в целом в литературе *текке* основными проблемами были вопросы приобщения к божественной благодати, нравственность и воспитание чувств (нафс).

Текке (тасаввуф) возник спустя два столетия после становления исламской религии, хотя это требует определенного уточнения; здесь внимание уделялось проблемам аскетизма, возможности стать суфием, проблемам различных тарикатов (идейных течений в исламе). Направление *тасаввуф* широко распространилось среди народных масс, тем самым ознаменовалось становление нового литературного направления, наряду с диванами (сборниками) и устным народным творчеством. В самом начале основная тяжесть приходилась здесь на религиозную тематику, вместе с тем по сути своей она была литературой религиозно-тасаввуфского толка. Мудрые высказывания Ходжа Ахмеда Ясеви и Сулеймана

Бакиргана полностью превратились, посредством стихов, воспевающих божественную любовь, в литературу *текке*.

В научной литературе она получила различные наименования типа религиозно-тасаввуфская литература, литература *текке*, литература тасаввуф, религиозно-тасаввуфская народная поэзия и т.д. Несмотря на порой различные наименования, у этого жанра есть общие особенности и своеобразие. Ф.Баят так обобщил все высказывания об особенностях литературы *текке*: при принятии религии ислама у кочевых тюрок уже более девяти столетий существовала литература *тасаввуф*, или *текке*, богатая суфийской символикой. Поскольку суфизм был своеобразным мировоззрением, включающим культурную и политическую жизнь средневековья, то он охватывал собой также и отношение ко всем сферам общественно-политической жизни: архитектуре, искусству, в том числе миниатюре, музыке, ковроткачеству и в особенности к классической художественной литературе, идеологии, определив направление их развития.

Всеми своими формами и содержанием художественное мышление служило суфизму, способствуя его распространению в той или иной форме. [3, с.258]. Основной причиной формирования тюркской литературы тасаввуф было то, что народ, не понимавший по-персидски или по-арабски, всей душой воспринял идеи божественной любви как объект эмоционального восприятия и одобрения.

В начале XIII века сельджукский султан Алиадин Кейгубадин приложил много усилий для того, чтобы суфи происхождения из Хорасана могли еще больше развить суфийскую литературу в Анатолии. Так, в XIII столетии сформировались и достигли своего совершенства таланты Мовланы Джалаледдина Руми, Ахмеда Факиха, Гаджи Бекташа Вели, затем, в последующем, во второй половине XIII века – начале XIV столетия жили и творили такие выдающиеся поэты, как Юнус Эмре, Шейяд Гамза, Саид Эмре и др. Именно эти поэты и творческие люди других профессий заложили основы тасаввуфской литературы. Следовательно, XIII-XIV века есть период формирования в Анатолии литературы *текке*, ее принципов, тематического разнообразия, системы жанров, мира метафоры тасаввуфа.

На первых порах в указанном регионе литература тасаввуф возникла как разные два направления, созданные творчеством Мовланы и Бекдаша. Мовлана и его последователи стремились довести до сведения народных масс, бывшей под впечатлением прочитанной литературы на персидском языке, учение о вахдат-аль-вуджуд Ибн Араби, в это время Бекдаши же со своими последователями на языке, доступном для простого народа, стремились объяснить сложные идеи тасаввуф. Стихи, принадлежавшие перу Гаджи Бекдаша Вели, произведение Ахмеда Факиха «Чархнаме» (Сказание о колесе), проповедующее божественную любовь, плавные и ритмичные стихи Юнуса Эмре, написанные в слоге аруз, а также с рифмой, были доступны для простого народа, и таким образом, народу суфизм стал, как таковой, доступен.

Словом, основной целью литературы *текке* стало сделать суфийские размышления, учение ирфан (как достичь близости Аллаху), понятие божественной любви близким простому народу [3].

О том, что божественная любовь приводит человека в разные состояния, впервые заговорил на языке поэзии Юнус Эмре, он писал, «жаловался» на любовные муки, на горечь любовных страданий. Примером является его знаменитое стихотворение «Что же сотворила со мной любовь» [4, с.31].

Эти высказывания о божественной любви автора стали самыми знаменитыми высказываниями и до XVII века оказывали непосредственное влияние на творчество представителей суфийско-тасаввуфской литературы.

Могучая суфийская литература XIV века, основу которой заложили такие поэты, как Гаджи Бекдаш Вели, Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

Ахмед Факих и Юнус Эмре, получила значительный стимул для своего развития. Проблема божественной любви в понимании Юнуса Эмре получила свое продолжение в произведениях Гюльшехри, в частности, в «Мантук-тайр», в стихотворениях Ашуга Паши «Гарибнаме» (Сказание о тоске), «Фергнаме» (Сказание о различиях), «Васфи-хал» (Воспевание самочувствия), в простых и доступных по изложению стихах Абдала Мусы, Альвана Челеби. Вместе с тем первым поэтом, написавшим поэму о божественной любви в стиле *месневи*, был Сейяд Гамза, живший и творивший во второй половине XIV века. У этого автора, наряду со стихами тасаввуф, есть также *месневи* «Ахвали-Гийамет» (В судный день), состоящий из 289 бейтов, и *месневи*, также посвященный божественной любви под названием «Юсиф и Залиха» [4, с.31].

Как подчеркивают исследователи, о Сайяде Гамзе мы имеем лишь сведения, донесенные нам Фуатом Керпулу. Если обобщить все, что известно об этом авторе, то можно сказать, что суфийский поэт Сайяд Гамза жил и творил в конце XIII – начале XIV веков в Акшехере (Сиврихисаре) [5, с.314]. В таком случае можно считать XIII столетие началом формирования суфийской поэзии *текке* в Анатолии через творчество Сайяда Гамзы, Гаджи Бекдаша Вели, Юнуса Эмре. XIV век уже является периодом окончательного становления поэзии *текке*, ее духовной и поэтической основы.

В своих газелях, написанных на простом языке, а также в *месневи* «Юсиф и Залиха», Сейяд Гамза подчеркивал, что божественная любовь является источником мучительных размышлений. Божественная любовь приводит Залиху (Зулейху) на такой уровень совершенства, что она, вначале полюбившая человеческой любовью Юсифа (Иосифа), впоследствии влюбляется в его лице уже в бога, любовью, превратившейся из источника коварства, зла и навета в источник милосердия и любви. В целом *месневи* «Юсиф и Залиха» есть эпическое воспевание перехода человеческой любви в божественную. Тасаввуф Сайяда Гамзы считается воспеванием любви как дороги к совершенству, которая имеет конкретное воплощение в любви Залихи (Зулейхи).

Сеид Эмре, привязанный к традициям Элибекдаши, был мюридом (учеником) Гаджи Бекдаша Вели, переведший его стихи в стиле тасаввуф «Магалет» с арабского на турецкий язык. Гаджи Бекдаш вдохновляется от науки *ирфан* и до конца своей жизни остается привязан к этой науке [6, с.190].

Наследие Сеида Эмре, жившего во второй половине XIII - начале XIV веков, дошло до наших дней не в полном составе. Стихи, как рифмованные, так и написанные в стиле аруз, повествуют о поэте Гункар Гаджи Бекдаш Вели и божественной любви. Они кажутся вроде немногочисленными, однако свидетельствуют о недожинном таланте автора. Его представления о божественной любви достаточно оригинальны. Так, поэт сравнивает свою любовь с океаном, а душу – с берегом, ограниченным волнами этого океана. Как бы он не углублялся он в океан, смысл любви ему оставался непонятен. Согласно поэту, душа, проникнутая божественной любовью, больше не придет в себя, любовь даже не позволит влюбленному увидеть страдания, мучения, которые претерпевает душа под влиянием этой любви [7].

Кыршехирли Гюльшехр, живший во второй половине XIII-начале XIV веков, известен как поэт-тасаввуф, своеобразно излагавший проблемы божественной любви. Источники свидетельствуют, что он был родом из поселка Гюльшехр Кыршехира, и потому принял для себя указанный псевдоним. Он нем известно немного. О себе он дал очень мало сведений в стихотворении «Мантук-тайр» [8, с.XVIII].

Гюльшехри воспользовался строем и тематикой *месневи* Джалаледдина Руми и написал на персидском языке стихотворение «Фелекнаме» (Сказание о боге), в котором особо подчеркивал наличие в каждом предмете

или явлении любви. Согласно Гюльшехри, когда божественная любовь вселяется в душу влюбленного, то пламя этой любви не сможет погасить даже море воды. Тот, кто вкусит эту любовь, согласен продолжать любить, даже объятый пламенем этой любви, поскольку вкусил прелесть образа Бога, зная, что больше ни от чего не получит большего удовольствия. В месневи «Фелекнаме» Гюльшехри использует текст Корана, стихов Мовланы, пишет о божественной любви, проблеме жизни и смерти, давая широкие сведения об исламской религии и философии. Гюльшехри является первым поэтом, который писал рассказы о птицах и животных на турецком языке. Вместе с тем совершенные повести о животных он представил именно в вышеуказанном произведении. «Мантукут-тайр» является более широким вариантом на турецком языке произведения «Фелекнаме». Естественно, что некоторые рассказы не повторяют друг друга.

В 1317 году Шейх Сулейман Гюльшехри перевел произведение «Мантукут-тайр» в вольном изложении, назвал его «Гарибнаме» (Сказание о тоске) уже на турецком языке, здесь тоже излагаются вопросы божественной любви. В произведении «Мантукут-тайр» Гюльшехри, обращаясь к творчеству Аттара, Газали, Мовланы, к произведениям «Калила и Димна», «Кябуснаме», пишет нравственно-дидактическое произведение. Исследователи подчеркивают, что «как бы произведение не было заполнено сентенциями по дидактике и моральными нравоучениями, здесь достаточно анализированы вопросы любви, влюбленного, влюбленного, и т.д.». Уже на первых страницах месневи Гюльшехри так излагает свое творческое кредо: каждое живое существо стремится достичь небесного Создателя, слиться с ним воедино [9, с.2].

Как у Аттара, так и Гюльшехра, в одноименных месневи основная идея состоит в том, что здесь учение о всеединстве (вахдати-вуджуд) в тасаввуфе раскрыто через изображение божественной любви, в лице птиц. Согласно идее всеединства (вахдати-вуджуд), есть лишь одно истинное бытие, и это Бог, как единственный творец всего сущего. Именно поэтому птицы, пройдя путь с многочисленными потрясениями и препятствиями, согласны устремиться к птице Симург. Некоторые на полпути, а некоторые уже на подходе падали, как подкошенные. Согласно поэту, основными путями к божественной любви являются терпимость, стойкость, воля и настойчивость.

Как видно из сказанного, поэт использует аллегорию при изображении птиц в качестве проводников любви, которые преодолевают многие мучения и препятствия для того, чтобы достичь Симурга. Не каждая птица может достичь Симурга, и не каждый дервиш может достичь Истины, а ашуг – своей возлюбленной. Когда птицы устремились к Симургу, они уже воображали себя на его месте. Это же есть фактически аллегорическое изображение последователя любви при его воссоединении с Богом.

Как подчеркивает А.Бильгини, божественная любовь находится вне досягаемости радости бытия, изнеможения небытия, мечтаний о рае, страха перед адом, всего, что имеет отношение к миру этому и потустороннему. Все это, то есть размышления, чувствования и состояния, есть тематика произведений литературы текке [10, с.381-384]. Естественно, что в XIV столетии самым великим представителем поэзии тасаввуфа, а также идеологом религиозного направления *бабаи* и восстания бабайтов был внук Абуль Бека Шейха Баба Ильяса Ашуг Паша. Ашуг Паша родился в 1277 году в семье, сыгравшей существенную роль в распространении исламской религии в Анатолии [11, с.9].

О своем псевдониме Ашуг Паша так писал в «Гарибнаме»: «Пророк Хызыр, за то, что он горел во имя божественной (неземной) любви, дал ему прозвище Ашуг (возлюбленный)» [12, с.107]. Отсюда ясно, что

Ашуг Паша является поэтом и воспевателем божественной любви. Основные сведения о жизни, творчестве, мировоззрении и созданных им произведениях нами получены из произведения «Менакибуль кудсиййе фи менашибии-унсиййа», написанном в виде стиха сыном Ашуга Паши Альваном Челеби. В произведении Альвана Челеби даются сведения о его отце, о его псевдониме: «своей нравственностью он ласкал души, всегда делал людям хорошее, и в этом деле был одним из первых» [13, с.262-267].

Ашуг Паша был хорошо образован, его произведение, состоящее из 12 тысяч бейтов, включает в себя все требования в отношении тасаввуф. Фактически это не столько произведение о божественной любви, сколько размышление о социальной жизни, религии и философии современной поэту поры. Ашуг Паша, также, как Ходжа Ахмед Ясеви в Средней Азии, написал произведение «Дивани-хикмет», обучающее тасаввуф, написал в Анатолии первое произведение «Гарибнаме», обучающее правилам тасаввуф. Именно поэту в произведении, по сравнению с идеями божественной любви, передаваемыми через тасаввуф, больше места уделяется проблемам разума, морали, этикета. Но, несмотря на это, в «Гарибнаме» все-таки основной идеей проходит тематика, притягивающая к себе проблема божественной любви, характерная для литературы тасаввуф или текке. Ашуг Паша называет божественную любовь истинной любовью и дает следующее ее определение: настоящая любовь вознесет нас до Бога и покажет его лицо [13, с.98].

Божественная любовь – это как сладкий напиток (шербет), чье достоинство, чей вкус может познать лишь пригубивший его, то есть божественную любовь, ее суть могут познать лишь влюбленные, т.е. ашуги.

Поскольку «Гарибнаме» написано простым языком, в стиле Юнуса Эмре, оно было доступно широким народным массам, читаемо, став тем самым надежным источником анализа проблем божественной любви в тасаввуфе. В стихах, а также месневи Ашуга Паши основной рассматриваемой категорией является именно божественная любовь. Согласно его подходу, ашуг познающий, а машуг (тот, кого полюбил ашуг) есть познаваемый объект. Для того, чтобы показать связь, отношения между этими двумя сторонами, поэт использовал много поэтических средств. В частности, он прибегал к метафорическому изображению страдания и душевных мук. Подобно тому, как душа стремится к мукам, так и влюбленные стремятся друг к другу. Ашуг нуждается в объекте любви. Согласно Ашугу Паше, божественная любовь не просто принадлежит человеку, это то, что интересует также и Всевышнего. Ведь божественная любовь направлена именно на него [12, с.182].

Ашуг Паша также написал такие произведения, как «Фергнаме» (Различия), «Васфи-хал» (Описание состояния), «Хекайе» (Рассказ). Хотя в основном он являлся поэтом дидактическим, работал над проблемами нравственности, в ряде произведений он повествует о любви как божественном даре, называя путь, который проходят влюбленные (ашуги), дорогой совершенного человека. К примеру, в аллегорическом месневи «Фергнаме» Ашуг Паша пишет о птице по имени Ферг. Согласно поэту, после того, как Всевышний создал мир, приказывает, чтобы птице Ферг здесь места не оставалось. Ферг обходит все вдоль и поперек, бывает в аду, раю, на Земле, на Солнце, затем посещает Адама, Авраама, Моисея, Иисуса, однако не может здесь оставаться, в конце концов, будучи богатым, чувствует себя самым бедным, приходит, наконец, к святому пророку Мухаммеду и обосновывается именно здесь. В указанном произведении Ашуг Паша приходит к выводу о том, что настоящий влюбленный не сможет достичь истинной любви в том случае, если он не является по своей натуре скромным и робким.

У Ашуга Паши божественная любовь есть притяжение, наивысшее откровение, но и вера. Так, поэт

в своих стихах, восхваляющих идею вахдати-вуджуд (всеединства), не смотрит на стихи как нечто, приходящее к поэту с вдохновением, но и подводит под них определенную научную концепцию. Понятие единства у него является основным качеством божественной любви [13, с.357]. Здесь поэт дает онтологическое объяснение любви. Согласно мнению поэта, Первопричина, или иначе Бог, непосредственно является возлюбленным, влюбленным и самой любовью. Если выразиться проще, Первоичное Бытие, или Первопричина есть с любой позиции сама любовь. В категории единства любовь есть как субъект, так и объект и Создателя, и других сущностей бытия. Говоря о божественной любви, мы имеем в виду само бытие, а говоря о бытии, мы говорим фактически о любви. Сущность сущностей и есть любовь. Это практически одно и то же. Человеческая любовь есть вариант божественной любви, представленной на Земле. Обо всем сказанном можно судить именно по произведению Ашуга Паши «Герибнаме».

Одним из ярких представителей поэзии *текке* является Альван Челяби. Альван Челяби является сыном Ашуга Паши. Он получил высокое образование по тасаввуфу, владел арабским, персидским языками, был видным представителем тасаввуфа, создавшим свою школу *текке*. Альван Челяби в своих *текке* вел беседы о божественной любви, тасаввуфе, сейри-сюлук (обозначение бытия), о чем он писал в своих произведениях. Альван Челяби написал самое значительное свое произведение – это «Менакибуль-кудсийе фи менасибии-унсийе». Вместе с тем на эту же тематику у него есть еще несколько стихов и прозаических произведений. Во всех произведениях ведущая тема – божественная любовь. Об этом пишет и исследователь Ахмед Кабаклу [14, с.357].

Его знаменитым произведением стало вышеуказанное месневи «Менакибуль-кудсийе фи менасибии-унсийе», завершённое им в 1358 году. Произведение написано на турецком языке. Это богатый источник сведений о шейхе-элеви Деде Гаркын, затем – Баба Ильясе, Мухлисе Паше, Ашуге Паше и многих других поэтах. Произведение украшено газелями, касидами, лирическими отступлениями по поводу божественной любви.

В газелях автор пытается довести до ума читателей содержание и смысл любви, проповедовать ее основные ценности. Согласно Альвану Челеби, любовь есть основа тасаввуфа, основная система мышления. В его тасаввуфе раб, по мере приближения к Богу, все более попадает под влияние, очарование божественной любви, растворившись в ней, вновь возвышается до ступени совершенства, оживая в ней. В стихах Альвана Челеби ставится вопрос: если есть божественная любовь, то где ашуг, т.е. влюбленный? Если же есть ашуг, то где же любовь? Следовательно, и любовь, и ашуг составляют единое целое. В конечном счете, и это единение исчезает в самом Боге, поскольку он просветлил его в образе любви, в свете этой любви, как нутро, так и внешне выражение. Совершенный человек непосредственно превращается в бытие, полностью замешанное на любви.

В итоге, выходит, что тайна всего сущего, сокровенный смысл состоит в божественной любви, поскольку она есть первооснова всему сущему, его причина и повод. Альван Челеби прекрасно выразил понятие божественной любви в своем произведении «Менакибуль-кудсийе». В целом он остался в памяти культурной жизни региона и всего мира как большой поэт-суфи, исследователь, мыслитель, представитель поэзии тасаввуфа.

К концу XIV-началу XV столетий прославился также и поэт-мыслитель, представитель алеви-бекдаши Гайгусуз Абдал. Он является одним из семи могучих озанов традиции алеви-бекдаши. Среди представителей поэзии тасаввуфа Гайгусуз Абдал является наиболее плодовитым автором, писавшим в стихотворной форме, а также в стиле народного ритма. Его стихи о божественной любви, написанные в стиле *аруз*, близки к стихотворному стилю [6, с.230].

Он освещал все проблемы тасаввуфа, в том числе вопросы божественной любви, на простом языке, с украшениями речи, близкими народному языку, все это было направлено непосредственно на восприятие народа. В частности, им много использовано метафорических возможностей, аллитераций, пословиц, поговорок в целях, как можно полно выразить содержание и смысл понятия божественной любви [15, с.20].

В произведениях автора, написанных как прозой, так и поэтическим слогом, рассматриваются такие вопросы тасаввуфа, как вахдати-вуджуд, понятие совершенного человека, учение ирфан, наука бати, причем все написано ясным и доходчивым языком. До наших дней дошли его такие произведения, как Диван, «Гюлюстан», «Месневи Баба Гайгусуз», «Гевхернаме», «Минбернаме» и т.д. В его лирических стихах, как в газелях, так и гошма и месневи, наиболее разработанные темы *вахдати-вуджуд* и *нафс* (сущность человека, страсти). Гайгусуз Абдал фактически есть поэт любви. Он обосновывает мысли о вечности и непреходящности любви, стремится тем самым доказать, что, в конечном счете, следует раствориться в сущности Творца. Гайгусуз Абдал, обращаясь к Богу, предлагает уничтожить на этом пути свою физическую сущность, заполнить свою душу любовью к Богу, стремиться достичь божественной сущности. Именно поэтому Гайгусуз Абдал не находит более совершенных людей, помимо Хазрати (преподобного) Мухаммеда и Хазрати (преподобного) Али. К примеру, в одной из газелей он повествует о преходящности мира, его непостоянства [15, с.24].

Согласно мнению поэта, все предметы и явления бытия созданы для любви. И жизнь, и смерть есть, по существу, лица любви. В таком случае в каждом акте времени и пространства, в каждом отражении и реальной картине проявляется любовь, только и только любовь является вечным и неизблемым качеством, сущностью сущностей. Это составляют принципы, которые разработаны им в отношении путей следования любви, мировоззрения, в целом они соответствуют принципам поэзии *такке* в целом.

Таким образом, существование турецкой поэзии тасаввуфа в XIV веке как самостоятельного явления, превращение ее в отдельное направление поэзии в целом, имеющего собственную тематику, собственное видение разделов тасаввуфа, создающего собственные жанры поэзии, означало формирование целого периода в культурной жизни региона.

Этот век в Османской империи ознаменовал собой организационный период в становлении тасаввуфа, в результате социального и политического развития, национально-духовных форм *текке*, целой плеяды представителей этого важного для указанного времени, куда входили алп-араны, газияни-румы, абдалани-румы, ахияне-румы, и баджияне-румы. Суфийское движение развивалось также и за счет завоеванных земель, где проводился активный процесс исламизации.

Воспеватель божественной любви Юнус Эмре явился основателем литературы тасаввуфа, которая в XIV веке стала развиваться в двух направлениях: в направлении городской поэзии, развиваемой тарикатом мовлеви, и народный тасаввуф, представляемый элатами, кочевыми племенами; частично также городскими ремесленниками, среди которых наиболее всего были представлены бекдаши.

В XV веке же сформировалось течение поэтов байрабийе, ашрафийе. Развитие турецкого языка, его ясность и прозрачность дало возможность разъяснять простым языком сущность божественной любви, сущность вероисповедания как той же любви к Господу, то, что вера, убеждения, жизненный путь есть любовь к Всевышнему. Именно эти основы были сохранены представителями литературы *текке* и донесены до наших дней.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. İbn Arabi, Fütuhât-ı Mekkiyye. Çeviri: E. Demirli, İstanbul: Literayayıncılık, 2006
2. Köprülü F. Edebiyat araştırmaları, Ankara, 1986, s.184
3. Bayat F. Türk tækkæ (tæsævvüf) ædæbiyyatı. Bakı: Elm və tæhsil, 2012
4. Bilgin A.A. Türk tasavvuf edebiyatı makaleleri, TDK yayınları, Ankara, 2016
5. Güzel Abdurrahman. Dini-tasavvufi türk edebiyatı. Ankara: Akçağ, 2006
6. Özmen İsmail. Alevi-bektaşî şiirleri antolojisi. C.1, Ankara: Türk tarih kurumu, 1998
7. <https://www.kitapkalbi.com/tekke-siiri-dini-ve-tasavvuf-siirleri>
8. Yavuz Kemal. Gülşehrinin Mantikut-tayrı. Ankara: Kırşehir vliligi kültür yayınları, 2007
9. Gülşehri. Mantikut-tayr. Tıpkıbasım. Hazırlayan və önsözü yazan A.S.Levend, Ankara: TDK yayınları, 1957
10. Bilgin A. Azmi. Tekke edebiyatı. İslam Ansiklopedisi, C.XL, İstanbul: Diyanet işleri yayınları, 2011
11. Günşen Ahmet. İlk türkçecilerden Kırşehirli Aşık Paşa. Kırşehir: Kırşehir valiligi yayınları, 2006
12. Aşık Paşa. Garib-name. Hazırlayan K.Yavuz, İstanbul: TDK yayınları, 2000
13. Erkoç Ethem. Aşık Paşa ve oğlu Elvan Çelebi. Çorum, 2006
14. Kabaklı A. Türk edebiyatı. C.2. İstanbul: Türk edebiyatı vakfı yayınları. 2002
15. Uçman Abdullah. Kaygusuz Abdal. Büyük türk klasikleri. C.3, İstanbul: Ötüken, 1986



© 2016

**Каширина Мария Михайловна**, ассистент кафедры межъязыковых коммуникаций и журналистики  
*Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского*

(295007, Республика Крым, Симферополь, проспект академика Вернадского, 4, e-mail: maria\_kashirina@inbox.ru)

**Аннотация.** Выразительность речи – одно из базовых понятий русского языка. Внимание исследователей к проблемам выразительности слова, высказывания возникло давно. Однако только сейчас современные когнитивные подходы могут дать ответ, почему слово или словосочетание привлекает читателя или слушателя, являясь для него выразительным. Понимание природы выразительности позволит создавать и подбирать такие средства её репрезентации, которые будут действительно интересны адресату. Это обуславливает необходимость описания и систематизации выразительности речи как коммуникативной категории. Коммуникативная категория *выразительность речи* реализуется на рефлексивном, бытийном, духовном уровнях презентации, отражая общие представления человека об эффективном общении, хорошей речи и систематизируя суждения о нормах коммуникации. Структура категории *выразительность речи* позволяет сделать вывод, что данная категория упорядочивает ментальные представления о нормах ведения успешной коммуникации, регламентирует правила воздействия на адресата и используется для реализации личности человека в речи.

**Ключевые слова:** коммуникативная категория, выразительность речи, уровни презентации категории, духовный уровень презентации категории, рефлексивный уровень презентации категории, бытийный уровень презентации категории.

## THE STRUCTURE OF THE COMMUNICATIVE CATEGORY «THE EXPRESSIVENESS OF SPEECH»

© 2016

**Kashirina Mariya Mihaylovna**, assistant of the Department of Interlanguage Communications and Journalism  
*V. I. Vernadsky Crimean Federal University*

(295007, Republic of Crimea, Simferopol, 4 Vernadskogo Prospekt, e-mail: maria\_kashirina@inbox.ru)

**Abstract.** The expressiveness of speech is one of the basic concepts of the Russian language. Attention researchers have long attracted the problem of expressiveness of speech. However, modern cognitive approaches can give an answer why the word or phrase attracts the reader or listener only now. Understanding the nature of expression will allow creating and choosing such means of representation that will be really interesting to the recipient. This necessitates the description and systematization of expressiveness of speech as a communicative category. The communicative category of expressiveness speech is realized on reflexive, existential and spiritual levels of the presentation reflected. The common representation of the person about effective communication, good speech and systematized communication standards. The structure of the category expressiveness speech leads to the conclusion that this category organizes the mental representations of the norms of successful communication, reglamentaries rules impact on the recipient and uses for the realization of the human personality in speech.

**Keywords:** Communicative category, the Expressiveness speech, Levels of presentation categories, the Spiritual level of the presentation category, the Reflexive level of the presentation category, Existential level of the presentation category.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Постоянный интерес исследователей к способам воздействия на аудиторию, механизмам передачи информации с максимальной точностью, приёмам, позволяющим достичь полного взаимопонимания между автором речи и её адресатом обуславливает необходимость изучения природы выразительности речи, в частности описания природы выразительности речи как коммуникативной категории.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

Выразительность слова, текста, высказывания является объектом изучения с давних пор. Первые упоминания о выразительности появились ещё в античную эпоху в рамках поэзии и ораторского искусства (Аристотель, Теофаст, Диоген Вавилонский, Гермоген, Дионисий Галикарнасский, Цицерон). В XVII – XVIII веках в руководствах по риторике о выразительности говорилось с позиций оценки эффективности речи (в Европе – Боссюэ, Фенелон, Мирабо, Робеспьер; в России – митрополит Макарий, М. Усачёв, Ф. Прокопович). М.В. Ломоносов в «Кратком руководстве к красноречию» (1747 г.) рассматривал выразительность как важный фактор красноречия. В конце XVIII — начале XIX века в России появляется большое количество новых учебников по риторике (И. С. Рижский «Опыт риторики», М. М. Сперанский «Правила высшего красноречия», Н. Ф. Кошанский «Общая риторика» и «Частная риторика», К. П. Зеленецкий «Исследование о риторике в ее наукообразном содержании и в отношении, какое имеет она к общей теории слова и логики»), в которых особое внимание уделяется средствам украшения речи.

Современное понимание выразительности как ком-

муникативного качества речи разработал Б.Н. Головин. Его взгляды были развиты в работах А. А. Алмазовой, Л.А. Введенской, Л.А. Горбушиной, Т.В. Жеребило, Т.В. Матвеевой, И.В. Пекарской, Т.П. Плещенко, М.В. Савовой и др. На рубеже XX – XXI веков появилась точка зрения, согласно которой выразительность речи рассматривается как совокупность её коммуникативных качеств (Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, А.П. Сковородников и Г.А. Копнина). Однако, несмотря на длительную историю изучения выразительности, её дефиниция по-прежнему имеет несколько толкований. Это обусловлено тем, что выразительность как характеристика используется не только в коммуникации, но и в разных видах искусства.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Особенностью настоящей работы является исследование понятия *выразительность речи* как коммуникативной категории. Такой интерес возник в условиях современных речевых процессов, на которые оказывают влияние стилистические особенности языка средств массовой информации, определённая свобода в публичной коммуникации, смелые эксперименты в сетевой художественной литературе, рекламе.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Понятие коммуникативной категории занимает особое место в современных лингвистических исследованиях. Однако в работах по когнитивной лингвистике часто термины *коммуникативная категория* и *концепт* рассматриваются как синонимичные. Например, в учебном пособии «Введение в когнитивную лингвистику» [1] выделены пять групп концептов, или категорий культуры. Первая группа – это универсальные категории культуры, такие как *время, пространство, изменение, движение, качество, количество*. Вторая группа – социально-куль-

турные категории, например, *свобода, справедливость, труд*. Третья группа – категории национальной культуры. В качестве примера приводятся категории, свойственные для русской культуры – *воля, доля, душа, дух*. Четвёртая группа – этические категории (*добро и зло, правда и ложь*). Пятая группа – мифологические категории, которые включают религиозные понятия – например, *ангел-хранитель, домового* и др. Однако, по нашему мнению, понятия *концепта* и *коммуникативной категории* целесообразно разграничивать.

Так, Е.С. Кубрякова чётко определила принцип соотношения категории и концепта как родовидовой. Исследователь отмечает, что категория строится вокруг концепта или группы концептов. Категория – «одна из познавательных форм мышления человека, позволяющая обобщать его опыт и осуществлять его классификацию» [2, с. 45].

Подобной точки зрения на соотношение коммуникативной категории и концепта придерживается О.А. Кобрин. Под коммуникативной категорией лингвист понимает категорию, которая в общем виде отражает концепты, упорядочивающие знания человека об общении и нормах его осуществления. Среди категорий есть такие, которые необходимы для внутреннего системного устройства языка, например, фонологические, морфологические, синтаксические категории, и такие, которые ориентированы только на процесс коммуникации, т.е. собственно коммуникативные [3]. О.А. Кобрин добавляет, что в итоге все категории являются коммуникативными, так как служат процессу общения и понимания.

Методике описания коммуникативных категорий и концептов уделено большое внимание в работах И.А. Стернина. По мнению исследователя, коммуникативная категория включает «самые общие коммуникативные понятия, упорядочивающие знания человека об общении и нормах его осуществления» [4, с. 126]. Коммуникативная категория позволяет определить адресату, как носитель языка понимает категоризуемое явление, что он с ним связывает, как соотносит его с другими категориями. Таким образом, главная функция коммуникативных категорий заключается в организации речевого общения адресата и адресанта.

Коммуникативные категории содержат систему установок, суждений, ментальных стереотипов, правил, которые важны для общения. Одни коммуникативные категории отражают общие представления человека об общении, другие – о его речи. Представитель Воронежской теоретико-лингвистической научной школы полагает, что информация, которая образует коммуникативные категории, – это концепты, установки, правила – структурируется по полевому принципу. За счёт чего коммуникативные категории систематизируют ментальные представления о нормах коммуникации. Однако это упорядочение нежесткое: категории могут пересекаться и взаимодействовать.

Интересно и перспективно описание коммуникативных категорий, предложенное И.А. Стерниным и К.М. Шилихиной. Исследователи выделяют три уровня презентации категории – рефлексивный, бытийный, духовный (возможен не для всех категорий) [5, с. 35–37]. На рефлексивном уровне выявляется структура коммуникативной категории, её взаимосвязь с другими понятиями и категориями. Анализ категории на бытийном уровне предполагает выявление отношения национального сознания к понятию и его реальной роли в поведении людей, то есть определение коммуникативной практики: не «как надо», а «как на самом деле делают». Духовный уровень позволяет обнаружить степень важности коммуникативной категории для духовной культуры народа, описать, насколько эта категория свойственна национальным ценностям.

И.А. Стернин и К.М. Шилихина приводят примеры описания некоторых русских коммуникативных катего-

рий, таких как *общение, коммуникативная ответственность, языковой паспорт говорящего, родной язык, иностранный язык, коммуникативная неприкосновенность, толерантность, вежливость, грубость*, подчёркивая, что по данным категориям выполнены далеко не все необходимые исследовательские процедуры.

Так, базовой коммуникативной категорией считают *общение*. Эта категория духовно значима, она представлена в русском коммуникативном сознании на уровне ценности: «Общение рассматривается русским коммуникативным сознанием как приоритетная форма проведения времени в обществе, важнейшее средство формирования добрых отношений между людьми, важнейшая сторона гостеприимства» [4, с. 135]. В рамках категории *общение* авторы выделяют концепты *неофициальное общение, официальное общение, светское общение*. Как методики исследования коммуникативной категории И.А. Стернин и К.М. Шилихина предлагают письменный опрос в виде направленного ассоциативного эксперимента и сравнение со словарными дефинициями реально представленных в сознании испытуемых компоненты значений слов. Однако, по нашему мнению, для полноценного анализа и описания коммуникативной категории этих инструментов недостаточно. Необходима углубленная разработка эффективных методик описания различных коммуникативных категорий, а также коммуникативного сознания разных групп носителей языка.

Учитывая данные замечания, представим структуру коммуникативной категории *выразительность речи* на духовном, рефлексивном, бытийном уровнях презентации, выявленную в результате нашего анализа.

Поскольку представление коммуникативной категории на *духовном уровне презентации* предполагает выявление её места в духовной культуре нации, обратимся к определениям *выразительности, выразительного* в энциклопедических и толковых словарях современного русского языка и иллюстрации этих значений в художественном, публицистическом, разговорном, научном дискурсах.

В толковых словарях дается несколько значений лексемы *выразительный*. Согласно первому, *выразительный* определяют как внешнее проявление внутреннего состояния человека: «наделенный каким-н. особенным выражением, полный выражения (о внешности)» [6], «непосредственно отражающий внутреннее состояние человека» [7]. Это значение можем иллюстрировать словосочетаниями *выразительное лицо*: «У него было *выразительное лицо* — лицо старого изувера-сектанта» (Шкловский И. С. Эшелон // НКРЯ), *выразительные глаза*: «Необычайно *выразительные глаза*, отражающие и настроение исполняемой музыки, и богатую внутреннюю наполненность самой певицы» (Дозорцева Ж. Звучащие полотна Карла Брюллова // НКРЯ).

Второе значение тесно связано с первым – *выразительный* как внешнее выражение мысли: «живо, ярко выражающий мысли и чувства» [8, с. 39], «ясно, во всей полноте, образно раскрывающий, передающий (мысль, характер и т.п.)» [7], «ярко или образно что-н. выражающий» [8]. Проведённый анализ художественного, публицистического, разговорного, научного дискурсов НКРЯ позволил нам подобрать следующие примеры, иллюстрирующие второе значение лексемы:

*выразительная речь*: «И она холодно, методично, обстоятельно начала сотрудничать со следствием, рассказывала, показывала — на записях следственных экспериментов поражает ее четкая, грамотная, *выразительная речь* — и достоинство» (Е. Долгинова. Девушка с косой // НКРЯ), «*Выразительная речь* становится сугубо индивидуальной особенностью эмоциональных натур, особо чувствительных к выразительности слова» (С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии // НКРЯ);

*выразительное чтение*: «Ясная и правильная передача мысли автора – первая задача *выразительного чтения*» (Поршина О. И. Рабочая программа курса

«Выразительное чтение»).

Однако эта дефиниция, на наш взгляд, достаточно субъективна, поскольку сложно выделить универсальные критерии «живого» и «яркого» проявления эмоций и чувств человека.

Третье значение лексемы *выразительный* обозначает «многозначительный» [8, с. 233], «намеренно подчеркнутый, содержащий намек на то, что хотя сообщить, передать и т.п.» [9, с. 100]. Например, в словосочетании *выразительный взгляд*: «Я хорошо помню этот жест, ее *выразительный* взгляд и безмолвное — чтобы никто не услышал?» (Щеглов А. Фаина Раневская: вся жизнь. 2003).

Термин *выразительность* представлен в словарях терминов различных видов искусства: архитектуры, живописи, графики, музыки, танца, театра, кино и др. В них выразительность довольно часто характеризуют с позиции восприятия зрителей, слушателей: «способность архитектурной формы оказывать на зрителя эстетическое воздействие» [10].

Одной из важных сфер употребления понятия *выразительность*, а именно *выразительность речи*, являются теория литературы. *Выразительность речи* используется при анализе произведений художественной литературы и пересекается с такими понятиями, как *поэтический язык и поэтическая речь, поэтический словарь, поэтическая стилистика, язык художественной литературы, художественная речь, идиолект и идиостиль*. Несмотря на высокую частотность употребления термина *выразительность*, в литературоведении нет его общепринятого определения. Так, В.М. Жирмунский, О.И. Федотов и др. ограничиваются только описанием средств выразительности [11; 12]. Э.Я. Фесенко перечисляет изобразительно-выразительные средства, однако не относит выразительность к основным свойствам художественной речи, называя только образность, индифференциальность, эмоциональность и авторскую оригинальность. Этой же точки зрения придерживаются Т.Т. Давыдова, В.А. Пронин, отмечая, что употребление слова в переносном значении в тексте художественного произведения сопровождается «новизной, экспрессией и эмоциональностью» [13, с. 189]. Б.В. Томашевский вместо термина *выразительность речи* использует терминологическое словосочетание *установка на выражение*, которое определяется как «повышение внимания по отношению к выражению» [14, с. 30]. Это «выражение» необходимо для того, чтобы «обратить на себя внимание, особенно возбудить нашу мысль и заставить её продумывать услышанное» [14, с. 28-29]. По мнению исследователя, необходимо обратить внимание на выбор самих слов и на способ их объединения.

Таким образом, в литературоведении указаны важные условия для формирования самой выразительности художественного произведения – прежде всего это точный подбор средств, способных обратить на себя внимание читателей.

Основной областью использования коммуникативной категории *выразительность речи* являются культура речи. Подходы этой дисциплины к трактовке выразительности речи мы рассмотрим на бытийном и рефлексивном уровнях презентации коммуникативной категории. Для духовного уровня важно отметить, что термин *выразительность речи* часто употребляется в учебных пособиях по педагогике и ораторскому искусству: «Учить надо не многому, но основательно, будущему оратору нужна развитая память, чувство художественного слова, ритма, хорошая дикция и интонация, *выразительность речи*; все это нужно начинать развивать в дошкольном возрасте» (История педагогики / под ред. М. Шабаевой // НКРЯ), «И в оборотах нередки латинизмы, что впрочем только усиливает выпуклость и *выразительность речи*» (Г. Флоровский. Пути русского богословия // НКРЯ). Это говорит о том, что выразительность речи – важное умение для русского человека, ко-

торое нужно прививать с детства и совершенствовать на протяжении всей жизни.

Существует ряд исследований, направленных на развитие выразительности речи школьников, студентов и взрослой аудитории. К ним можно отнести следующие работы: «Выразительность речи дошкольников» Н. Н. Матвеевой, «Активизация выразительности речи детей дошкольного возраста посредством литературного рассказа» Е. А. Драничниковой, «Психолого-педагогическая работа по развитию интонационной выразительности речи у старших школьников с общим недоразвитием речи» А. В. Борисовой и О. А. Денисовой, «Работа над интонационной выразительностью речи» О. Бабковой и др.

В сети Интернет популярны научно-публицистические работы, которые привлекают аудиторию доступностью примеров и простотой упражнений, способствующих выразительности речи.

Выразительность речи – одна из профессиональных компетенций не только педагогов (преподавателей, учителей, воспитателей), юристов, артистов, журналистов, менеджеров, но и специалистов других специальностей – бухгалтеров, инженеров и др. Это требование отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах и учебных планах образовательных учреждений.

На *рефлексивном уровне презентации* важно выявить взаимосвязь коммуникативной категории *выразительность речи* с другими терминами, понятиями. Обратимся к истории, поскольку исследователи всегда уделяли большое внимание качествам хорошей речи, обеспечивающим эффективность общения и гармоничное взаимодействие его участников.

Основы учения о качествах хорошей речи были заложены еще в античную эпоху, но разрабатывались преимущественно в рамках поэзии и ораторского искусства. В риторических трактатах Древней Греции и Древнего Рима были представлены различные системы оценок качеств речи – положительные и отрицательные [15, с. 331]. Так, Аристотель полагал, что основным достоинством речи является ясность. Теофраст в книге «О стиле» значимыми считал чистоту, ясность, точность, величавость, суровость, торжественность, стремительность, правдивость, мощность речи, а Диоген Вавилонский к этим достоинствам речи прибавлял краткость. К недостаткам речи Гермоген относил сбивчивость, напыщенность, ребячливость, ложный пафос. По мнению Дионисия Галикарнасского, самое важное и совершенное из достоинств речи – умеренность. Цицерон полагал, что чистота и ясность речи важны и необходимы, но и их недостаточно, чтобы оратор мог вызвать восхищение слушателей, а для этого нужна красота речи: «... Никто никогда не восхищался оратором только за то, что он правильно говорит по-латыни. Если он этого не умеет, его просто осмеивают и не то что за оратора, а и за человека-то не считают...» [16, с. 14]. В XVIII—XIX вв. в руководствах по риторике для оценки эффективной речи используются такие понятия, как ясность, точность, логичность [15, с. 332]. Конечно, многие из этих положений заслуживают внимания и глубокого изучения.

В России становление культуры речи как науки связано с деятельностью М. В. Ломоносова, который заложил основы нормативной грамматики и стилистики русского языка. Разработка этой проблематики продолжалась в трудах А.Х. Востокова, Ф.И. Буслаева, К.С. Аксакова, Я.К. Грота, А.А. Потебни и др. В конце XIX – начале XX вв. была широко распространена концепция А. А. Шахматова, выведившего вопросы нормализации языка за пределы академической лингвистической науки. Исключением стала книга В. И. Чернышева «Правильность и чистота русской речи. Опыт русской стилистической грамматики» (1911 г.), в которой автор представляет правила русской стилистической грамма-

тики и демонстрирует выразительность исконных норм русского языка и речи.

В советское время работы Г.О. Винокура, Е.С. Истриной, С.П. Обнорского, А.М. Пешковского, Д.Н. Ушакова, Л.В. Щербы, Л.П. Якубинского, а позднее Р.И. Аванесова, К.С. Горбачевича, С.И. Ожегова, Д.И. Розенталя, Г.Я. Солганика, Ф.П. Филина и др. сыграли большую роль в установлении современных литературных норм в области произношения и ударения, грамматики, стилистики и словоупотребления. Особое значение для теоретической разработки вопросов культуры речи и нормализации русского языка имели труды В. В. Виноградова.

Современное учение о коммуникативных качествах хорошей речи разработал Б. Н. Головин. Среди качеств хорошей речи лингвист выделил правильность, чистоту, точность, логичность, богатство, уместность, выразительность [17, с. 182]. Ряд ученых расширяет репертуар коммуникативных качеств речи. Например, А.А. Алмазова, кроме «классических» правильности, чистоты, точности, логичности, богатства, уместности, выразительности, называет действенность и ясность [18, с. 38]. О.Я. Гойхман добавляет ясность и лаконизм [19, с. 17]. Другие исследователи, наоборот, сокращают перечень коммуникативных качеств речи. Так, Б.С. Мучник применительно к письменной коммуникации рассматривает пять речевых качеств: ясность, точность, краткость, полноту, логичность [20].

Таким образом, коммуникативную категорию *выразительность речи* в разное время связывали с терминами и понятиями: правильностью, чистотой, точностью, логичностью, богатством, уместностью, действенностью, ясностью, лаконизмом, полнотой и др. Несмотря на различные точки зрения, выразительность речи была и остается одной из важнейших качеств речи как для адресанта, так и для адресата.

*Бытийный уровень презентации* коммуникативной категории *выразительность речи* затрагивает не только формулировку правил, определение механизмов и средств, позволяющих создать выразительную речь, но и их практическое применение.

Стоит отметить, что в лингвистической литературе представлены исследования *выразительности речи*, которые можно условно объединить в три направления.

Первое – выразительность речи как одно из её коммуникативных качеств. Так её определяют А.А. Алмазова, Л.А. Введенская, Л.А. Горбушина, Б.Н. Головин, Т.В. Жеребило, Т.В. Матвеева, И.В. Пекарская, Т. П. Плещенко, В. К. Приходько, Д. И. Розенталь и И.Б. Голуб, М.В. Савова, Г.Я. Солганик, А.В. Федоров, Р.Г. Четет.

Второе – выразительность речи как совокупность её коммуникативных качеств. Этой точки зрения придерживаются А.П. Сковородников и Г.А. Копнина, Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин.

Третье – выразительность как преодоление языкового стандарта: И.Я. Блинов, В.К. Харченко, Т.Г. Хазагерова, Н.Н. Романова, Е.Н. Ремчукова.

Ни одна из представленных точек зрения не рассматривает *выразительность речи* как коммуникативную категорию, а только описывает выразительность как характеристику, свойство или особенность построения речи. Коммуникативная категория *выразительность речи* включает в себя названные качества, но не ограничивается ими, поскольку учитывает ещё и системы установок, суждений, ментальных стереотипов о выразительности речи в русской культуре.

Полагаем, что общая задача выразительности – отображение субъективного отношения к сказанному. Со стороны говорящего или пишущего это – усиление, выделение, акцентирование высказывания, отступление от речевого стандарта, нормы, выражение чувств, эмоций и настроений, наделение высказывания эмоциональной силой, оценивание, достижение образности и создание

эстетического эффекта.

Обобщим вышеизложенное описание структуры коммуникативной категории выразительность речи в виде рисунка 1.

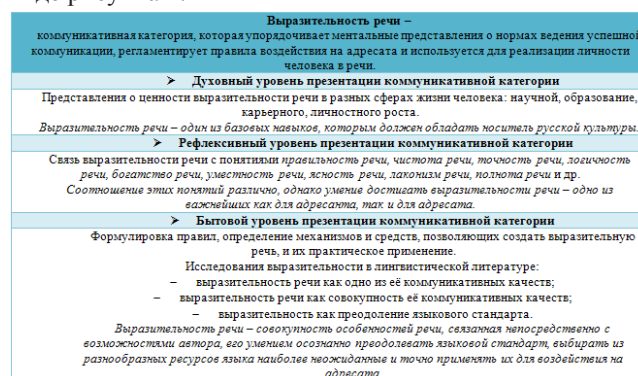


Рисунок 1 - Структура коммуникативной категории выразительность речи

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Выразительность речи – коммуникативная категория, которая упорядочивает ментальные представления о нормах ведения успешной коммуникации, регламентирует правила воздействия на адресата и используется для реализации личности человека в речи. Основным фактором формирования выразительности речи является творческое начало автора речи. Именно установка адресанта, его умение использовать структуру языка, создавая неповторимые смысловые ассоциации, яркие и свежие образы, привлекает адресата. Таким образом, выразительность речи как коммуникативная категория учитывает и мастерство автора, и ситуацию общения, и возможности языка.

Значимость исследования представляется в совершенствовании форм описания русского языка начала XXI века, отражении тех способов интерпретации информации, которые определяются современными языковыми процессами.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Попова З. Д. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие / З. Д. Попова, И. А. Стернин, В. И. Карасик, А. А. Кретов, О. О. Борискина, Е. А. Пименов, М. В. Пименова М.В / отв. ред. М.В. Пименова. – Кемерово : ИПК «Графика», 2004. – 210 с.
2. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина // под ред. Е. С. Кубряковой. – М. : Филол. фак-т МГУ им. Ломоносова, 1997. – 245 с.
3. Кобрин Н. А. Когнитивная лингвистика : Истоки становления и перспективы развития // Когнитивная семантика : Материалы Второй Международной школы-семинара по когнитивной лингвистике, 11-14 сентября 2000 г. / отв. ред. Н. Н. Болдырев : в 2 ч. Ч. 2. – Тамбов : Тамбовский гос. ун-т, 2000. – С. 170 – 175.
4. Стернин И. А. Язык и национальное сознание: вопросы теории и методологии / И. А. Стернин, З. Д. Попова. – Воронеж, 2002. – 151 с.
5. Стернин И. А. Коммуникативные аспекты толерантности / И. А. Стернин, К. М. Шилихина. – Воронеж: Истоки, 2001. – 136 с.
6. Толковый словарь русского языка: в 4 т. [Электронный ресурс] / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Советская энциклопедия, 1935 – 1940. – Режим доступа : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1402307>.
7. Ефремова Т. Ф. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык. – 2009. – Режим доступа : <http://www.onlinedics.ru/slovar/efr.html>.
8. Толковый словарь русского языка / под ред. С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

9. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
10. Словарь строительных терминов [Электронный ресурс], 2000. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/stroitel/1417>.
11. Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика / В. М. Жирмунский. – Л. : Наука, 1977. – 408 с.
12. Федотов О. И. Основы теории литературы : учебное пособие для вузов в 2 т. / О. И. Федотов. – М. : Владос, 2003. – Т. 1. – 268 с.
13. Давыдова Т. Т. Теория литературы: учебное пособие / Т. Т. Давыдова, В. А. Пронин. – М. : Логос, 2003. – 229 с.
14. Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика: учебное пособие / Б. В. Томашевский; вступ. статья Н. Д. Тамарченко; комм. С. Н. Бройтмана при участии Н. Д. Тамарченко. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 334 с.
15. Хазагеров Г. Г. Основы теории литературы : учебник / Г. Г. Хазагеров, И. Б. Лобанов. – Р. н/Д : Феникс, 2009. – 320 с.
16. Цицерон М. Т. Три трактата об ораторском искусстве / перевод Ф. А. Петровского, комментарии М. Л. Гаспарова / под ред. М. Л. Гаспарова. – М. : Издательство «Наука», 1972. – 230 с.
17. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М. : Высшая школа, 1988. – 335 с.
18. Алмазова А. А. Русский язык и культура речи : учебное пособие для студентов вузов и сред. спец. учеб. заведений / А.А. Алмазова. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 176 с.
19. Гойхман О. Я. Русский язык и культура речи. – 2-е изд., перераб. и доп. / О. Я. Гойхман. – М. : Инфра-М, 2009. – 240 с.
20. Мучник Б. С. Культура письменной речи: формирование стилистического мышления / Б. С. Мучник. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 175 с.

УДК 821.111

ДВЕ МОДЕЛИ ОБРАЗА НАЦИОНАЛЬНОГО МИРА В РОМАНЕ  
ДЖУЛИАНА БАРНСА «АНГЛИЯ, АНГЛИЯ»

© 2016

**Коноплюк Наталья Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

*Тольяттинский государственный университет  
(445667, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, n.konoplyuk@mail.ru)*

**Аннотация.** Данная статья посвящена анализу моделей образа национального мира в романе Джулиана Барнса «Англия, Англия». Образ национального мира – это авторская концепция национального, одна из форм воплощения которой – пейзаж. В романе Дж.Барнса представлены две его модели. Идиллический, пасторальный пейзаж передает восприятие мира главной героиней романа и складывается из ее детских воспоминаний о родительском доме и деревне, где она жила. Спиральная структура романа обеспечивает движение сюжета из идиллического деревенского пейзажа на Остров и обратно, но на новом этапе развития. Возвращение героини в родную страну имеет двойной смысл: героиня возвращается не только в знакомую ей с детства среду, но и к самой себе. В то же время сама Англия в этой части возвращается к патриархальному укладу, превращается в ту самую идиллию, которую помнит Марта. Второй моделью образа национального мира в романе становится парк развлечений сэра Джека Питмена. Его пейзаж – набор топонимов, являющихся наиболее популярными туристическими объектами. Среди них мало естественных природных объектов, присутствуют несколько достопримечательностей, связанных с литературным наследием страны. Большинство объектов на острове связаны с историческим наследием и традициями страны. Таким образом, в романе выстроены две модели образа английского национального мира: «внутренний», свойственный представителям самой нации, и «внешний», свойственный иностранцам.

**Ключевые слова:** национальная идентичность; национальное самосознание; образ национального мира; национальный образ мира; пространство; пейзаж; Джулиан Барнс; роман; английскость; концепт; концепт «дом»; концепт «традиция»; концепт «свобода»; концептосфера; хронотоп; идиллический пейзаж.

TWO MODELS OF THE IMAGE OF THE NATIONAL WORLD  
IN 'ANGLIA, ANGLIA' BY JULIAN BARNES

© 2016

**Konoplyuk Natalia Vladimirovna**, Candidate of Philological Sciences, associate professor of the Chair  
of Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures

*Togliatti State University  
(445667, Russia, Samara region, Togliatti, Belorusskaya Street, 14, n.konoplyuk@mail.ru)*

**Abstract.** The article analyses the models of the image of the national world in Julian Barnes's novel 'England, England'. The image of the national world represents the author's concept of the national, and the landscape becomes one of its forms. There are two models of this image in Barnes's novel. Idyllic, pastoral landscape embodies the vision of the world typical of the main character of the novel and comprises her childhood memories of the house and village where she used to live. The spiral structure of the novel transfers the storyline from idyllic countryside landscape to the Island and backwards, but at a new stage. Martha's return to her homeland is her return to the familiar surroundings and to herself. Meanwhile, in this part of the book, England itself returns to its idyllic state so memorable for Martha. The second model of the image of the national world in the novel is Sir Jack Pitman's theme park. Its landscape comprises the most popular tourist sights. There are few natural objects; several sights are related to English literary heritage. But the majority of them are historic heritage. As a result, the novel creates two models of the English image of the national world, namely, 'inner', typical of the English, and 'outer', characteristic of foreigners.

**Keywords:** national identity; national mentality; image of the national world; national image of the world; national space; landscape; Julian Barnes; novel; Englishness; concept; concept 'home'; concept 'heritage'; concept 'freedom'; conceptosphere; chronotope; idyllic landscape.

Роман Джулиана Барнса «Англия, Англия», опубликованный в 1999 году – одно из самых парадоксальных произведений новейшей британской литературы – предоставляет широкие возможности для исследования национальной идентичности, поскольку он обнажает процесс формирования самосознания нации, анализируя и критикуя его [1, с. 169; 2, с. 93]. Сам автор назвал его романом, изображающим не столько «состояние Англии», сколько «идею Англии» [3, с. 27], то есть, по сути, автор предлагает на суд читателя оригинальную интерпретацию образа страны, ее истории и культуры. Идея идентичности нации «препарируется», схематизируется в романе в процессе того, как герои выстраивают свою версию Англии в виде парка развлечений, сама идея которого «материализует», опредмечивает идею английскости, сводя ее к набору определенного количества объектов внешнего мира.

По мнению А.В.Лукиной, «национальная идентичность не является величиной «постоянной», она исторически изменчива» [4, с. 8]. Как утверждает В.О.Коротин, «ядром национальной идентичности является национальная культура. Главные характеристики национальной идентичности – отличительность и общечеловечность» [5, с. 129]. Образы и объекты внешнего мира, ассоциирующиеся в сознании представителей нации с родиной – неотъемлемый элемент их самоидентифика-

ции. Говоря о национальном образе мира, Г.Д.Гачев традиционно включает в него природу, особенности мышления нации, культуру и историю. Все эти элементы создают целостный образ, присущий той или иной нации [6]. В свою очередь, З.Р.Зиннатуллина предлагает отличать национальный образ мира, складывающийся в художественном произведении вне зависимости от желания или намерения автора, от образа национального мира, являющегося авторской концепцией национального. «Важнейшими составляющими этого образа остаются хронотоп, представления о национальном характере, культуре, традициях и истории, которые становятся неотъемлемой частью образа мира, создаваемого автором» [7, с. 47].

Одна из основ авторского образа национального мира в романе «Англия, Англия» – пейзаж, который на протяжении романа принимает несколько форм, отражая трансформацию образа страны в целом. При этом в романе последовательно воссоздаются две взаимодополняющие версии национального пейзажа, которые можно обозначить как предназначенные для «внутреннего» и «внешнего» употребления. Так же как «английскость» воспринимается по-разному представителями нации и туристами, посещающими страну [8, с. 11], так же кардинально отличаются и их представление о национальном на уровне пейзажа.

Роман открывается воспоминаниями героини о ее детстве, прошедшем сельской Англии, быт которой прост и незамысловат. Это своеобразное идиллическое пространство, которое в романе сводится к нескольким элементам внешнего мира, имеющим знаковое значение для героини и приобретающим за счет этого характер архетипа. В нем прослеживается влияние основных концептов, определяющих национальную картину мира англичанина.

Интересно отметить, что самое первое «изображение» страны в романе – это пазл «Графства Англии», который героиня собирала в детстве. Появляясь в романе в воспоминаниях героини, головоломка становится для нее символом детства, дома, семьи: собирая пазл на кухне, где мама напекает, готовя обед, девочка чувствует себя «в полной безопасности» [9, с.6]. Традиционно, дом, домашний очаг – один из центральных концептов «английскости», а К.Хьюитт в то же время отмечает, что значение английского слова “home” гораздо шире, чем традиционно используемые для его перевода русские слова «дом» и «жилище». “Home” – это еще и особая «атмосфера, ваше ощущение других людей живущих в нем, ваши чувства относительно его прошлого и настоящего» [10, с. 55]. По мнению М.В.Цветковой, существование таких слов как “homeland” (эквивалент русскому понятию Родина), “hometown” (родной город), подтверждают тот факт, для англичанина родная земля является частью концепта «дом» [11, с. 167]. Более того, исследовательница связывает традиционный английский образ дома-крепости с островным положением страны и ее обособленностью от всего остального мира.

Дом Марты – ее уютный замкнутый мир, «микромодель острова» [11, с.168], ее дом-крепость, в котором истинный англичанин должен чувствовать себя полностью защищенным – разрушается, когда родители Марты разводятся и отец уходит из дома, забирая с собой, как думает девочка, одну из деталей головоломки. После этого образ страны также теряет свою целостность, становится бессмысленным набором деталей, и девочка по одному выкидывает их, пытаясь, таким образом, избавиться от болезненных воспоминаний.

В воспоминаниях Марты Кокрейн ее Англия постепенно меняет свои пространственные ориентиры. В начале романа ее мир ограничен счастливым, защищенным пространством кухни родительского дома, в котором выделяются только два объекта – пол и стол, где она собирает головоломку, и только затем появляется открытое пространство Сельскохозяйственной Выставки с «игривыми облаками на чопорной синеве», дружинистой травой под ногами, белыми павильонами и домашними животными [9, с.10-11]. Интересно, что доминирующим измерением пространства выставки становится высота: родители подкидывают девочку вверх, крепко держа за руки, животные «свысока» смотрят на все происходящее с холма. Именно эти ощущения спустя многие годы приходят на ум взрослой Марте, когда она вспоминает тот день.

Выставка производит на Марту такое сильное впечатление, что через год она уже сама стремится участвовать в ней – но возвращение уже не имеет того ощущения безоблачного счастья. Рядом с девочкой уже нет отца, и в описании второго посещения Выставки отсутствует упоминание внешних объектов, есть только замкнутое пространство палатки, и результат участия приносит Марте только разочарование. Это своего рода предупреждение, предвосхищение заключительной части романа – мотив возвращения в исходную точку, туда, где раньше был счастлив, происходящего на новом этапе жизни и не приносящего желаемого результата.

Трехчастная структура романа позволяет автору выстроить своеобразную спиральную композицию: в заключительной главе героиня после поиска себя и своего места в мире возвращается на родину, в среду, сходную с той, которая существует в ее воспоминаниях. Однако,

так же как и с Сельскохозяйственной Выставкой, возвращение не приносит ей искомого удовольствия.

Следует отметить, что в третьей части романа возвращается не только Марта, но сама страна, отказавшись не столько от благ цивилизованного мира, сколько от истории, которая составляла основу ее существования [см. об этом 12, с. 25], возвращается к своим истокам. Марта находит свою новую старую родину совершенно преобразившейся с географической точки зрения. Она стремительно сжимается в размерах, теряя территории одну за другой (та же спираль – от приобретения новых территорий к формированию Империи, и затем к их постепенной утрате и возвращению к границам V-IX веков). Изменилось административное деление страны: на смену традиционным графствам, пришло архаичное деление на провинции, повторяющие границы королевств, существовавших на территории англосаксонского царства до IX века. То есть, по сути, столь высоко чтимая англичанами идея следования традиции доведена до абсурда. В стране опустели города, развалились основные магистрали, население переселилось в сельскую местность, намеренно отказавшись от многих достижений научно-технического прогресса, что вызывает насмешки остального мира. Поэтому чисто формально, Старая Англия – это сельская Англия из детства Марты. И в этом смысле ее возвращение можно трактовать и как возвращение в детство, и как возвращение к себе. Дж.Вагнер называет этот процесс возвращением в «метафорическое чрево» [13, с.27].

Во многом это снова та самая пасторальная Англия, в любви которой так любят признаваться англичане [10; 14; 15]. В этой части романа доминирующим элементом пейзажа автор делает растительность: кусты, леса, поля, живые изгороди. Все наполнились живностью, исчезли резкие, химические цвета, пейзаж приобрел естественную сдержанность окраски и освещения. Погода стала сильнее влиять на человеческую жизнь. В деревне, где поселилась Марта после возвращения, по бывшей автостраде прогуливается домашняя птица, играют дети. И жизнь, и ландшафт стали плоскими, монотонными.

Параллельно с образом этой пасторальной, идиллической Англии Марты Кокрейн и ее гиперболизированной версии из последней части, автор поэтапно выстраивает коммерциализированное пространство Англии как парка развлечений. Ключевым мотивом здесь становится мотив разделения естественного и искусственного в природе, что, в интерпретации сэра Джека, далеко не так однозначно, как может показаться на первый взгляд. В одной из дискуссий с подчиненными он легко развенчивает традиционные представления о рукотворных и нерукотворных объектах, демонстрируя на примерах, как изначально созданное человеком с течением времени трансформируется в природный объект (водохранилище – в озеро, вырубленный человеком лес – в рощу и т.д.). Этот принцип становится основой идеи сэра Джека Питмена создать копию Англии, которая стала бы натуральной оригинала. Таким образом, в романе появляется еще одно пространство – пространство симулякра, которое первоначально функционирует параллельно с пространством оригинала.

Копию Англии решено разместить на острове, что, с одной стороны, вполне естественно, поскольку оригинал – тоже остров. Сэр Джек, говоря о своем проекте, периодически цитирует слова У.Шекспира об Англии, называя остров «драгоценным камнем в серебряной оправе океана», таким образом, заимствуя не только историю и культуру страны-оригинала, но и образы, связанные с ней.

Передавая впечатления от Острова с точки зрения различных персонажей, Барнс неоднократно акцентирует внимание читателя на том, что его главное достоинство – компактность его географии, за счет чего на площади в сто пятьдесят пять квадратных миль располагается все, что только может пожелать увидеть турист,

посещающий Англию. То есть, пространство Острова является туристически ориентированным, в его основе лежит список Пятидесяти Квинтэссенций Самого Наинглийского, полученный сотрудниками сэра Джека в результате опросов жителей других стран. Топонимы, представленные в данном списке, а именно Биг Бен/ Здание Парламента, пабы, белые утесы Дувра, Вест-Энд, домики с соломенными крышами, Стоунхендж, Лондонский Тауэр, Оксфорд/Кембридж, ряд магазинов, стадион Уэмбли – это те объекты, которые, по мнению посещающих Англию туристов, являются ее визитной карточкой. Большинство пунктов в этом списке «легко узнаваемы как репрезентирующие английскость в массовом сознании» [16, с. 486].

В отличие от ряда оскорбительных, по мнению сэра Джека, отзывов о характере и поведении англичан, традиционные английские достопримечательности не вызывают у Питмена возражений, хотя их количество не может полностью удовлетворять вкусам жителей страны, имеющих свое собственное представление о том, что должно являться ее символом. Список достопримечательностей, которые сэр Джек размещает на своем острове, значительно расширяется, при этом к вышеупомянутым объектам добавляются Букингемский дворец, Хэмптон-кортский лабиринт, Белая Лошадь на холме, Шервудский лес, могилы Шекспира и принцессы Дианы, Национальная Галерея и ее коллекция, дома Ш. Бронте и Дж. Остин, первобытный лес с исконной фауной Англии и т.д. Таким образом, на протяжении всей второй части читатель наблюдает за тем, как постепенно формируется пейзаж будущего парка.

Топонимы, составляющие его, не так однородны, как может показаться на первый взгляд, и их состав отражает структуру выдвигаемой автором «внешней», туристической модели концепта «английскость». Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что среди них мало нерукотворных географических объектов (исключение составляют только белые утесы Дувра и первобытный лес), что странно, учитывая то значение, которое англичане придают природе. Очевидно, что привлекательность концепта «английский пейзаж» для туристического бизнеса не столь значительна.

Несколько объектов связаны с литературной культурой Британии: с ее реальными личностями (дома писателей, шекспировские места) и с легендарными персонажами (Шервудский лес), что вполне естественно, ведь литература – традиционный предмет гордости англичан и интереса иностранцев. И если могилы и дома реальных писателей имеют традиционный спрос на туристическом рынке, то включение в этот список Шервудского леса и связанных с ним Робина Гуда и его разбойников, которые, по сути, являются вымышленными персонажами, может быть объяснен тем фактом, что этот миф – один из центральных в системе национальной культуры Англии, и традиционно рассматривается в контексте связанных с ним концептов свободы и справедливости, которые англичане традиционно относят к базовым ценностям своего общества.

Большинство же объектов Острова можно отнести к историческим топонимам, поскольку являясь реальными достопримечательностями современной Англии, они представляют интерес, прежде всего, как исторические объекты. По мнению многих исследователей, концепт «традиция, наследие» – один из центральных в английской концептосфере. Для англичан характерно «восприятие наследия как чего-то ценного, принадлежащего всем, имеющего связь с историей (акцент на связи поколений)» [11, с. 181]. Все, что «прошло достойную проверку временем», «непременно следует сохранить», важно «не то, во что это превратилось теперь, а то, каким это было когда-то» [17, с. 15]. Поэтому среди зданий, упоминающихся в качестве объектов в парке развлечений сэра Питмена, подавляющее большинство представляют интерес, в том числе, и как исторические объекты. Сюда

относятся Бук-Хаус, как называет Букингемский дворец сэра Джека, Биг Бен, Здание Парламента, Стоунхендж, Лондонский Тауэр и т.д. Репрезентируя различные категории английской шкалы традиционных ценностей (королевскую семью, традиции парламентаризма и монархии), они, прежде всего, являют собой воплощение наследия, столь ревностно оберегаемого англичанами и, в том числе и поэтому, вызывающего интерес у туристов.

В конце второй части появляется пейзаж, вызывающий ассоциации с пасторальными образами первой и третьей частей романа и изображающий относительно аутентичный уголок бывшего острова Уайт, для которого ключевыми становятся палисадники со статуэтками гномов, мощеные дорожки и задние дворики, традиционные внутренние интерьеры бунгало, во многом напоминающие описания традиционных английских садов и домов [см., например 17]. Однако, по мнению журналистов, это все «довольно мило, но скоро приедается» [9, с. 236], а значит, не имеет никакой коммерческой ценности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Во-первых, в романе параллельно разворачивается две модели образа национального мира. Первая представляет собой гиперболизированное изображение английской приверженности традициям, в результате чего возникает «естественный» пасторальный пейзаж, в котором доминирующая роль принадлежит природе. Ключевыми концептами здесь выступают концепты «дом» и «традиция». Эта модель, в интерпретации Барнса – образ национального мира в том его виде, как он визуализируется представителям нации. Вторая модель – пейзаж Острова, который представляет собой сложную комбинацию псевдоисторико-культурных объектов, представляющих интерес для туристов и отражающих различные аспекты концептосферы «английскости» и в первую очередь, концептов «традиция» и «свобода». Эту модель можно считать «внешней» моделью образа национального мира, то есть тем, как его воспринимают иностранцы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Boehme A. K. Challenging Englishness: Rebranding and Rewriting National Identity in Contemporary English Fiction. Università degli studi di Bergamo, 2012, 259 p.
2. Bradford R. Julian Barnes's England, England and Englishness in Julian Barnes. Contemporary Critical Perspectives. Ed. by Sebastian Groes and Peter Childs. London. New York, 2011, 165 p.
3. Guignery V.; Roberts R. (Eds.) Conversations with Julian Barnes. Jackson: University Press of Mississippi, 2009, 198 p.
4. Лукина А.В. Социокультурные технологии формирования национальной идентичности (историко – методологический аспект). Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата культурологии. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Уральский государственный университет им. А. М. Горького», 2004, 25 с.
5. Коротин В.О. Модели национальной идентичности в современном обществе // Вестник Поволжского института управления. 2014. № 4 (43). С. 128-133.
6. Гачев Г.Д. Ментальности народов мира. М.: Алгоритм, Эксмо, 2008. 544 с.
7. Зиннатуллина З.Р. Национальное пространство как центр образа национального мира в романе Джона Фаулза «Даниел Мартин» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 2-3. С. 47-51.
8. Sardi Cs., Ratz T. The Perception of Englishness and its Role in Destination Image Development. Practice and Theory in Systems of Education. Volume 3. Number 2, 2008. Pp. 11-30.
9. Барнс Д. Англия, Англия : роман / Джулиан Барнс; пер. с англ. С. Силаковой. М.: АСТ, 2005. 348, [4] с.
10. Hewitt K. Understanding Britain today. Oxford: Perspective Publications Ltd. 2009, 307 p.



11. Цветкова М.В. Английское: Дом; Свобода; Приватность; Честная игра; Сдержанность; Джентельменство (совместно с В.П. Григорьевой); Наследие (совместно с В.В. Кулаковой); Юмор (совместно с Н.В. Кузьмичевой) / Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. Н. Новгород: НГЛУ, 2001. С. 158-183.

12. Коноплюк Н.В. История и миф как часть модели национальной идентичности (на материале романа Джулиана Барнса «Англия, Англия») // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 23-27.

13. Wagner J. E. Engendered Edens: Postmodern Landscapes in Novels by John Fowles and Julian Barnes. Indiana University of Pennsylvania, 2009.

14. Emerson R. W. English Traits. New and Revised Edition. Boston: James R. Osgood and Company, Late Ticknor & Fields, and Fields, Osgood, & Co, 1876, 135 p.

15. Smith A. D. National Identity. Harmondsworth [Eng.]: Penguin, 1991, 226 p.

16. Bentley N. Re-writing Englishness: Imagining the Nation in Julian Barnes's England, England and Zadie Smith's White Teeth. // Textual Practice 21.3 (Sep. 2007): 483-504. Print.

17. Майол Э., Милстед Д. Эти странные англичане. М.: Эгмонт Россия Лтд., 1999. - 72 с.

УДК 821.111

ПРОСТРАНСТВО СИМУЛЯКРА В РОМАНЕ ДЖУЛИАНА БАРНСА «АНГЛИЯ, АНГЛИЯ»

© 2016

**Коноплюк Наталья Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»  
*Тольяттинский государственный университет*  
(445667, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, n.konoplyuk@mail.ru)

**Аннотация.** Джулиан Барнс в романе «Англия, Англия» обращается к теме аутентичности и симулякра. Рассматривая симулякр как искусственно смоделированную реальность, данная статья анализирует особенности создания пространства симулякра и его взаимодействие с пространством реальным. Пространственные образы у Барнса имеют символическое значение, связанное с идеей мифологизации истории. Образ Англии как некоего географического образования трансформируется в романе от образа головоломки, которую необходимо сложить из частей, к образу разваливающейся Британской империи, от которой одна за другой отделяются колонии, получая статус независимых государств, и наконец, к образу Инглэнда, утратившего значительную часть своих территорий и сжавшегося до размеров древнего Англо-саксонского царства. Реалистичное пространство в романе – это, прежде всего образы Англии времен детства главной героини и Инглэнда периода его упадка. Однако и эти пространства нельзя считать абсолютно реалистичными, поскольку в начале романа Марта не уверена в аутентичности своих воспоминаний, а в конце реалистичное пространство оказывается лишенным содержательного элемента, исторической составляющей. Пространство Острова можно назвать пространством симулякра в чистом виде. В основе идеи его создания лежит теория сэра Джека от том, что все объекты природы изначально были созданы человеком, а следовательно, идея разделения объектов культуры на оригиналы и подделки несостоятельна. В итоге на Острове выстраивается утопическая модель квинтэссенции Англии, ориентированная на туристическую аудиторию, для которой она приобретает самостоятельную реальность.

**Ключевые слова:** история; миф; национальное самосознание; национальная самоидентификация; образ национального мира; пространство; пейзаж; время; Джулиан Барнс; роман; английскость; симулякр; пространство симулякра; оригинал; реальность; постмодернизм; символ; знак; аутентичность.

SIMULACRUM SPACE IN 'ANGLIA, ANGLIA' BY JULIAN BARNES

© 2016

**Konoplyuk Natalia Vladimirovna**, Candidate of Philological Sciences, associate professor of the Chair  
of Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures  
*Togliatti State University*  
(445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14, n.konoplyuk@mail.ru)

**Abstract.** Julian Barnes in his novel 'England, England' examines the topic of authenticity and simulacrum. Considering simulacrum as artificially modeled reality, the article analyses the peculiarities of creating simulacrum space and its interaction with real space. The space images in Barnes's novel have symbolic meaning, related to process of turning history into myth. The image of England as a geographic body in the novel undergoes the transformation from that of a puzzle, which is to be assembled to the image of the British Empire falling to pieces and, finally, to the image of Anglia losing its territories and shrinking to the size of the ancient Anglo-Saxon kingdom. Realistic space in the novel is, above all, that of England in Martha's childhood memories and degenerating Anglia. In addition, neither of these spaces can be considered absolutely realistic since at the beginning of the novel Martha is not sure whether her memories are authentic, and at the end, Anglia space is devoid of its historic meaning. The space of the Island can be called simulacrum space. It is founded on Sir Jack's theory that all natural objects were initially created by man, and correspondently the idea to divide cultural objects into authentic ones and imitations is groundless. As a result, the Island is a utopian model of the essence of England, targeted at tourists for whom it becomes peculiarly real.

**Keywords:** history, myth, national identity; national mentality; image of the national world; national space; landscape; time; Julian Barnes; novel; Englishness; simulacrum; simulacrum space; original; reality; postmodernism; symbol, sign, authenticity.

В своем романе «Англия, Англия» (1999 г.) Джулиан Барнс задается вопросом о том, каким образом формируется национальное самосознание и идентичность нации [1, с. 169; 2, с. 93]. По мнению автора, центральной темой романа является «идея Англии» [3, с. 27], и таким образом, на первый план выдвигается проблема аутентичности и достоверности многих аспектов, из которых она складывается, и особое значение приобретает мотив симулякра.

Термин «симулякр» традиционно служит для обозначения «метафизической симулируемой реальности» [4]. По определению В.В.Бычкова, «симулякр — это муляж, видимость, имитация образа, символа, знака, за которой не стоит никакой обозначаемой действительности, пустая скорлупа, манифестирующая принципиальное присутствие отсутствия реальности» [5, с. 491]. При этом знаки, образы, символы трансформируются в самодостаточную реальность [6, с.212].

Постмодернистскому искусству свойственно пристальное внимание к идее симулякра как условия для манипуляции сознанием и «подмены глубинных смыслов человеческого существования» [6, с. 215, см. также 7, 8, 9]. Через них «постмодернистское искусство порывает с историей, осуществляет развенчание героев как представителей и, так сказать, поборников обществен-

ной истории, в целом весьма далекой как от общего состояния мира, так и от глубинной сути человека» [10]. Симулякр и реальность сливаются, искаженные факты принимают форму «сверхреальности» [6, с.212].

Препарируя в романе процесс построения нового государства и приобретения им собственной истории, автор, прежде всего, рассуждает о симулякрах истории, о том, как история подвергается манипуляциям извне и как фальшивые образы и символы приобретают значение исторических фактов. Принципиальное значение в этой связи приобретают и пространственные симулякры, поскольку именно они в романе материализуют процесс мифологизации исторического процесса.

Природа, культура и история ассоциируются в сознании представителей нации с родиной [11], обеспечивая одновременное ощущение отличия от других и общности как целого [12, с. 129; 13, с. 59]. У Барнса образы природы, пейзаж приобретают символическое значение, выходя далеко за рамки образа национального мира, фона, на котором происходит действие. Идея намеренной фальсификации истории с целью создания мифа, способного обслуживать конкретные цели определенного круга лиц, наглядно развивается автором, в том числе, и за счет выстраивания особого пространства, основанного на идее фальсификации.

В первой части романа читатель сталкивается с пространством детских воспоминаний героини: внутренним (родительский дом) и внешним (Сельскохозяйственная Выставка). Для героини оба пространства и их объекты (пол и стол на кухне, небо и трава на Выставке) приобретают символическое значение, служа отправными точками ее жизни. Однако это пространство нельзя считать однозначно реалистичным, поскольку героиня не чувствует уверенности в аутентичности своих воспоминаний, а следовательно, и образов, существующих в ее памяти.

Одно из самых «надежных» воспоминаний Марты Кокрейн – пазл «Графства Англии», который героиня она собирала, сидя на родительской кухне. В каком-то смысле, головоломка – это тоже пространственный образ, поскольку для девочки она – это то, как она представляет себе свою страну. В образе «головоломки» страна одновременно воспринимается и как нечто целостное (то, что должно быть собрано), и как нечто дискретное (по сути, это набор деталей). Детские представления героини о стране весьма смутны и образны. Головоломка напоминает ей «толстобрюхую старушку, сидящую, вытянув вперед ноги, на скамейке» [14, с. 7], да и большинство отдельных графств детское сознание уподобляет то половинкам ореха, то морковкам или шишкам, то морскому льву [14, с. 7-8]. Но и этот вполне материальный образ связан с идеей фальсификации: девочка помнит об игре-мистификации, когда отец прятал от нее детали головоломки, которые потом находились в его кармане, и убеждение героини, что ушедший из семьи отец унес с собой одну из деталей головоломки.

Вторая часть романа открывается описанием пространства «Питмен-Хауза», офисного здания сэра Джека Питмена, сочетающего в себе все модные «архитектурные принципы своей эпохи»: стекло, металл, благородные породы дерева, неожиданные архитектурные решения [14, с. 37]. По сути, это описание напоминает страничку из проспекта архитектурной компании, рекламирующей свой проект. Это торжество архитектурной мысли нарушается личным вкладом в проект сэра Джека – конференц-залом, в дизайне которого доминирует классический интерьер с «лепниной, с ковром из длинноворсной овчины, с угольным камином, со стандартными светильниками» и т.д. [14, с. 38]. Принципиальный контраст этого помещения с остальным зданием, его противопоставление ему. По мнению сэра Джека, «достижения нынешней эпохи заслуживают высочайших похвал», но не за счет «презрения к прошлому», на что архитекторы «Питмен-Хауса» возражают, что «строительство прошлого обходится, увы, значительно дороже, чем строительство настоящего и будущего» [14, с. 38]. То есть, по сути, мы имеем дело с симулякрмом прошлого, имитацией классического интерьера, встроенной в архитектурный авангард.

В итоге «Питмен-Хаус» становится метафорой современной Англии, в которой созданное человеком соседствует с природными объектами (в данном случае – с симулякрмом: «позади «Питмен-Хауза» простиралось искусственное торфяное болото, и, прогуливаясь по галереям (изготовленным, согласно надежным источникам, из массива древесины ценных пород), сотрудники могли, жуя свой обеденный сэндвич, изучать повадки перелетных птиц хертфордширских окраин» [14, с. 37]), а внутри которого скрыты тщательно оберегаемые традиции (или их имитации), создающие прочную основу для инноваций.

«Питмен-Хаус» – не единственная метафора Англии в романе, в этой же части встречается метафора сэра Джека, который персонифицирует Англию в образе престарелой красотки, прелести которой давно увяли и единственное сохранившееся сокровище которой – «ее социально-культурные реалии» [14, с. 53]. Эти реалии, по мнению сэра Джека – ходовой товар, нуждающийся, однако, в правильной позиционировании. Этот об-

раз, хотя и не является пространственным, отсылает нас к воспоминаниям Марты Кокрейн, когда карта Англии представлялась ей старушкой, сидящей на лавочке.

Параллельно автор создает другой образ, также связанный с картой Англии из детства Марты – образ разваливающейся Британской империи, которую юрист Джерри Бэтсон сравнивает с философией. Также как на протяжении веков многочисленные науки «отпочковывались» от философии и начинали самостоятельную жизнь, также, по мнению Бэтсона, многочисленные колонии, составлявшие Британскую империю, на протяжении XIX века постепенно «отваливались, превращаясь в суверенные государства» [14, с. 51]. Образовавшееся в итоге искусственное географическое образование (симулякр) под названием «Соединенное королевство» рано или поздно постигнет та же судьба. Можно говорить о том, что если Марта в своих воспоминаниях собирала пазл страны, то реально существующее государство разваливается на глазах. Таким образом, аутентичное, но потерявшее былую привлекательность пространство Англии противопоставляется искусственному, неестественному и нежизнеспособному пространству, которым является Соединенное королевство.

Желание сэра Джека трансформировать Англию в коммерчески успешный проект приводит к идее замены ее реального пространства на пространство симулякра в чистом виде, в качестве которого должен выступить парк развлечений. В нем и история, и пространство – не более чем предмет потребления [15]. Для него должны быть отобраны только объекты, воспринимаемые нацией как репрезентирующие ее основные достоинства [16, с. 14-15; 17, с. 486]. Развивая эту идею, Барнс исследует процесс создания «фальшивых правд» (false truths) о стране, того, как искусственно созданная система мифов приобретает значение истории [3, с. 59]. Таким образом, на передний план выступает проблема аутентичности тех символов, знаков и образов, с которыми нация идентифицирует себя. И одним из уровней, на котором вопрос аутентичности образов становится особенно актуальным, становится в романе уровень пространства, или, точнее, пейзажа.

Прогулка сэра Джека по лесу открывает новые грани английского пространства. Ключевым мотивом этой прогулки становится парадоксальное отсутствие естественности в природе. В результате возникают образы вырезанных из фанеры коров, круглых стогов, напоминающих подушечки из сухих завтраков, грибов на пне, подобных макету рабочих кварталов [14, с. 56-57]. И чем дальше, тем более урбанизированным видится сэру Джеку лесной пейзаж: фазан, одетый в мешковатый аранский свитер, похож на авиамодель с барахлящим мотором, сойка рекламирует модные цвета автомобилей, лесок цвета антикоррозийной краски [14, с. 58]. Объяснение этого парадоксального видения мира мы видим в теории сэра Джека, которой отказывается от деления объектов природы на рукотворные и нерукотворные, доказывая, что все, что мы воспринимаем как объекты природы, когда-то было создано человеком (озеро – это бывшее водохранилище, роща – вырубленный человеком лес и т.д.) [14, с. 80-81]. Таким образом, в романе манифестируется реалистичность симулякра, его доминирование над оригиналом.

Согласно лекции, которую в романе читает сотрудник корпорации сэра Джека некий французский интеллигент, современный мир предпочитает копии подлиннику потому, что мир оригинала враждебен, он «выглядит более мощным и потому нам угрожает» [14, с. 72]. Современный мир – это «не заменитель неказистого первобытного мира, но его улучшенный и обогащенный, иронизированный и суммированный вариант» [14, с. 73]. Это утверждение звучит вполне в духе общей тенденции постиндустриальной культуры, когда «различить симулякры и реальность становится достаточно сложно» [6, с. 212].

В результате в романе выстраивается пространственная имитация Англии на острове Уайт. Островное положение Англии, Англии придает ей черты Утопии, и в заключительной главе второй части сначала в журналистском обзоре, а потом и Мартой Кокрейн формулируется мысль о том, что Остров – это модель государства будущего.

Интересно проследить, как происходит трансформация оригинального пространство острова в симулякр. На первом этапе проекта мы видим его в описании доктора Макса: ромбической формы, углы ромба соответствуют сторонам света, топография – контраст «красивых меловых возвышенностей и дистопированных бунгало» [14, с. 97], ущелья, замок с часовой, королевский дворец, коттеджи с соломенными крышами, церкви, утесы, тюрьмы, теннисный корт, обелиски и монументы. При очевидном изобилии деталей, описание топографии острова крайне фрагментарно и очевидно содержит противопоставление рукотворных и нерукотворных объектов, что вызывает протест сэра Джека. В этом описании отсутствует пейзаж как таковой, это скорее каталог объектов, которые могут представлять хоть какой-то интерес в рамках проекта. Это отсутствие детализации пейзажа явно подчеркивает пренебрежение, с которым авторы проекта относятся к оригиналу, сколь малозначимым он представляется им. Для туристов важен ландшафт, связанный в их сознании с определенным народом и наделенным символическим значением [18, с. 150].

Пространство симулякра Англии, парка развлечений показано в романе в процессе его формирования. На первом этапе оно столь же фрагментарно как и пространство острова-оригинала и состоит из набора топографических объектов, заимствованных из списка Пятидесяти Квинтэссенций Самого Наинглийского. Это копии тех самых социально-культурных реалий, о ребрендинге которых говорил ранее сэр Джек, поэтому в основном это традиционно популярные среди туристов достопримечательности. «Путешественников сейчас нет, одни туристы. Путешественник ведь едет, чтобы увидеть то, что есть на самом деле существует. А турист глядит на то, что для него придумано, он как бы входит в некий сговор» [19, с. 324]. При этом автор не детализирует пространственную организацию острова: пространство симулякра оказывается «видеодайджестом Англии: вот Биг-Бен, и тут же музей Шекспира в доме Анны Хэтуэй, а рядышком меловые скалы Дувра, стадион Уэмбли, Стоунхендж, родной старый Дворец и Шервудский лес» [14, с. 214]. То есть, основная характеристика пространства симулякра – компактность, и этот признак становится ключевым в более детализированном описании уже готового и открывшегося парка в третьей главе второй части. Журналист, чьему перу принадлежит это описание, возводит в ранг основного достоинства парка тот факт, что на площади в сто пятьдесят пять квадратных миль размещено все, что турист мог бы пожелать увидеть в Англии [14, с. 235]. Чтобы осмотреть подлинники ему потребовалось бы в три-четыре раза больше времени

Этот же журналист пишет, что реальность в парке «неуловимо разбавлена иллюзией» [14, с. 234]. Однако реально здесь только туристы, а все остальное – копии, и даже бунгало, которые предлагаются для осмотра в «Долине Бунгало» – ни что иное как подделка, которая, тем не менее, продается не хуже оригинала.

Один из немногих аутентичных образов Острова – заросшая зеленью, пропахшая плесенью и сыростью заброшенная церквушка и примыкающее к ней кладбище, куда приходит Марта. Оба эти пространства оказываются тесно связанными с временными ассоциациями, что противопоставляет их пространству симулякра на острове, существующему вне времени и истории. Лишенная внешней привлекательности, церковь приобретает значение символа, заставляющего Марту задуматься о прошлом, о вере и о ее роли в жизни индивидуума и страны.

Не менее знаковым оказывается для Марты и пространство кладбища, но реакция героини на него несколько парадоксальна: вместо того, чтобы обратиться мыслями к прошлому, когда люди, чьи имена она читает на надгробьях, были живы, Марта воспринимает их как свое будущее, завидуя, что они обладают каким-то недоступным ей знанием.

Пространство Ингланда, Старой Англии в третьей части романа Барнса оказывается наиболее детализированным. «Парк развлечений Питмена изменил историю Англии» [20, 166] и ее пейзаж. Прежде всего, это сельскохозяйственное пространство времен детства Марты. Летчики, видящие страну сверху, отмечают отсутствие таких признаков цивилизации как линии электропередачи, уличные фонари или рекламные щиты. Доминирующим элементом пейзажа становится растительность: кусты, леса, поля, живые изгороди, окрашенные в естественные «природные» цвета (их же отмечает и героиня, любующаяся пейзажем, сидя на холме около деревьев). Разрушение автомагистралей с одной стороны, трансформирует единое пространство страны в группу обособленных территорий, а с другой, – локальное пространство деревни, где поселилась Марта после возвращения, наоборот, объединилось, «срослось».

Мотив сжимающегося пространства, возникавший во второй части в ностальгических размышлениях Короля о былых размерах его владений и в философских рассуждениях о развале Британской империи (см. выше), здесь доведен до абсурда: Ингланд по размерам соответствует Англо-саксонскому царству IX в., в результате чего было упразднено административное деление на традиционные графства, место которых заняли архаичные провинции средневековья.

Есть в третьей главе и пространство кладбища, связанное с аналогичным образом из предыдущей главы. Тот факт, что этот образ открывает описание состояния дела в Ингланде, говорит о его символической роли в романе. С одной стороны, могилы – это прошлое, люди жившие много лет назад, чьи истории уже закончились, и кладбище, и прежде всего, сельское кладбище явно намекает на конец, смерть прошлого уклада жизни. С другой стороны, Марта видит в умерших свое будущее, называет их своими будущими спутниками [14, с. 289, 315], и тот факт, что за кладбищем ухаживает Джек Харрис, человек без прошлого, активно творящий новую мифологию страны, наводит на мысль о цикличности развития, о начале, которое неразрывно связано с концом.

В целом, пространство Ингланда достаточно реалистично, однако и в нем появляются объекты, чья аутентичность вызывает вопросы. Так, например, в деревне Марты церковь и Старый Пасторский Дом, в котором поселили викария, – лишь символы, названия, внешние атрибуты, мало связанные с их реальным назначением. Также как и в первой части романа здесь упоминается пространство деревенской ярмарки, и также как Марта не была уверена в аутентичности своих воспоминаний о детстве, также чувствуется имитация во всем происходящем на празднике, где жители деревни пытаются вести себя в соответствии с традициями, которых они не помнят и не знают. Таким образом, при всей реалистичности пространство Ингланда лишено одного из принципиальных для английского самосознания элементов – исторических смыслов, что делает его набором знаков, не несущих для населения никаких значений.

И, наконец, говоря о пространстве в романе Барнса, следует упомянуть об образе холма, с которого героиня наблюдает за происходящим, и который в том или ином виде появляется в нескольких местах. В первой части «холм» скорее метафорический – это то временное расстояние, с которого Марта смотрит на события своего детства. Хотя в этой части есть и вполне материальный холм, с которого животные смотрят на происходящее на Сельскохозяйственной Выставке. Во второй

части Марта наблюдает за жизнью Острова из «Пимен-Хауса» при помощи телекамер – это своеобразный симулякр «холма», обеспечивающий дистанцию между наблюдателем и объектом. И, наконец, в третьей части холм вполне реалистичен – с него Марта наблюдает за сельским праздником. Благодаря этому образу героиня все время находится вне событий, описываемых в романе, занимает позицию стороннего наблюдателя, зрителя, что позволяет подчеркнуть искусственную природу пространства, в котором развивается действие, его театральность.

Подводя итог, можно сказать, что пространство симулякра, функционируя параллельно с пространством реалистическим, играет в романе значительную роль, создавая особый мир, где фальшивые знаки и символы обретают собственную реальность, заменяя собой реальность оригинала.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Boehme A. K. Challenging Englishness: Rebranding and Rewriting National Identity in Contemporary English Fiction. Università degli studi di Bergamo, 2012, 259 p.

2. Bradford R. Julian Barnes's England, England and Englishness in Julian Barnes. Contemporary Critical Perspectives. Ed. by Sebastian Groes and Peter Childs. London. New York, 2011, 165 p.

3. Guignery V.; Roberts R. (Eds.) Conversations with Julian Barnes. Jackson: University Press of Mississippi, 2009, 198 p.

4. Бодрийяр Жан. От фрагмента к фрагменту. Перевод на русский язык: Н. В. Суслов. М., 2006. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. 10.03.2009. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3453> (дата обращения 06.11.2016)

5. Бычков В.В. Эстетика: учебник. М.: Гадарика, 2002. 556 с.

6. Матурова Э.З.: Проблема симулякров в постиндустриальной культуре // Актуальные проблемы социально-экономической и экологической безопасности Поволжского региона сборник материалов VIII международной научно-практической конференции. 2016. С. 212-215.

7. Маньковская Н.Б. Эстетика постмодернизма. СПб.: Алетейя, 2000. 347 с.

8. Демченко В.И. Метафора и симулякр как средства формирования современной культурной реальности / В. И. Демченко. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2011. 164 с.

9. Хасан И. Культура постмодернизма И. Хасан // Современная западноевропейская и американская эстетика. М.: КДУ, 2002. С.113-123.

10. Михайлов М.И. (2014): Симулякр как эстетический феномен // Universum: Общественные науки : электрон. научн. журн. (№ 2 (3)). URL: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/1048> (дата обращения 08.11.2016).

11. Гачев Г.Д. Ментальности народов мира. М.: Алгоритм, Эксмо, 2008. 544 с.

12. Коротин В.О. Модели национальной идентичности в современном обществе // Вестник Поволжского института управления. 2014. № 4 (43). С. 128-133.

13. Эрикссон Э. (2006): Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. М.: Флинта.

14. Барнс Д. Англия, Англия : роман / Джулиан Барнс; пер. с англ. С. Силаковой. М.: АСТ, 2005. 348, [4] с.

15. Day G. The changing face of Englishness: history, culture and character / A. Aughey & C. Berberich (Eds.), These Englands. A Conversation on National Identity. Manchester: Manchester University Press, 2011, p. 236-254.

16. Sardi Cs., Ratz T. The Perception of Englishness and its Role in Destination Image Development. Practice and Theory in Systems of Education. Volume 3. Number 2, 2008. Pp. 11-30.

17. Bentley N. Re-writing Englishness: Imagining the Nation in Julian Barnes's England, England and Zadie Smith's White Teeth. // Textual Practice 21.3 (Sep. 2007): 483-504. Print.

18. Быкова Е.Е. (2011): Социальная культурология: симулякр городского пространства // Актуальные вопросы современной науки. № 17-1. С. 150-157.

19. Брэдбери М. Профессор Криминале: роман / Малькольм Брэдбери; пер. с англ. Б. Кузьминского, Г. Чхартшвили, Н. Ставровской. М.: Иностранная литература; Б.С.Г. ПРЕСС, 2000. 427 с.

20. Wagner J. E. Engendered Edens: Postmodern Landscapes in Novels by John Fowles and Julian Barnes. Indiana University of Pennsylvania, 2009.

УДК 811.133.1

## МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ УРОКА «ЯЗЫК СМИ»)

© 2016

**Кузнецова Светлана Валентиновна**, старший преподаватель кафедры французского языка  
Департамента иностранных языков

*Национальный Исследовательский Университет «Высшая школа экономики»  
(101000, Россия, Москва, ул. Мясницкая, 20, e-mail : svetlana-kzu@yandex.ru)*

**Аннотация.** В настоящей статье рассматривается вопрос о мотивационной составляющей в комплексном обучении студентов французскому языку в вузе. В данном случае речь идет о преподавании языка для профессиональных целей – о качественной подготовке студентов по специальности «журналистика» на примере конкретного занятия по программе «Язык СМИ». Автор подробно рассматривает, каким образом мотивационный компонент становится частью содержания обучения французскому языку, понимая под термином «мотивация» стремление к обучению студентов и направленное адекватное действие последних. Представлена разработанная модель урока «Язык СМИ» для будущих журналистов. Она включает в себя изучение техники чтения материалов франкоязычной прессы и конкретные задания по поиску и оценке информации (среди которых упражнения на прогнозирование статей, на трансформацию текста, упражнения по расположению информации на передовице, по определению типа статей и типа заголовков определенных газет). Необходимо отметить, что описанная авторская модель составлена с учетом новых требований к высшему профессиональному образованию в условиях всё ужесточающейся конкуренции на рынке труда. На рассмотрение профессионального сообщества выносятся конкретные вопросы по обучению французскому языку для профессиональных целей, максимально задействовав при этом мотивационную составляющую в преподавании языка студентам, с тем, чтобы добиться максимально лучшего освоения материала последними. В результате выполнения поставленной задачи по уроку «Язык СМИ», стоящей перед студентами, происходит овладение специальной терминологией, освоение грамматического, фонетического и лексического материала. В дальнейшем, это будет способствовать формированию иноязычной коммуникативной компетенции выпускников, так необходимой им для успешной карьеры в будущем.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, обучение французскому языку, мотивационный компонент, язык «СМИ», поисковое чтение, прогнозирование текста, упражнения на антиципацию и трансформацию, иноязычная культура, высшее образование.

## THE COMPONENT OF MOTIVATION IN FRENCH LANGUAGE TEACHING AT THE UNIVERSITY (IN A CONTEXT OF THE LESSON «MASS MEDIA LANGUAGE»)

© 2016

**Kuznetsova Svetlana Valentinovna**, assistant professor, French language chair, Department of foreign languages  
*National Research University «Higher school of economics»  
(101000, Russia, Moscow, str. Myasnitskaya, 20, e-mail: svetlana-kzu@yandex.ru)*

**Abstract.** This paper explores the component of motivation for French language learning process by students at universities. It focuses on foreign language teaching for professional goals, i.e. for students within the field “journalism” in a context of a specific lesson «Mass media language». The author shows in details how the motivation component becomes a part of the French languages teaching process, implying under the term «motivation» the aspiration of students for education and a goal-oriented activity. The author models an example of a lesson «Mass media language» for future journalists. It includes learning of techniques for reading French press materials and specific exercises for content searching and evaluation of articles (forecasting of the articles content, text transformation, front-page profile editing, and determination of the types of articles/headlines in specific newspapers). The presented educational model incorporates the latest requirements for higher and professional education in a growing competitive environment on the labor market. The professional community can explore specific issues related to French language teaching for professional goals, which focus on motivation as a key component for teaching the foreign language to students to significantly increase their mastering rate. Upon completion of the tasks set on the lesson «Mass media language» the students acquire specific terminology, and new grammatical, phonetic and lexical content. This will contribute to the development of foreign languages communication competencies for future graduates, which is essential for their successful career planning in future.

**Keywords:** communicative competencies, French language teaching, motivation component, mass media language, search reading, text forecast, exercises for anticipation and transformation, foreign language culture, higher education.

Обучение студентов иностранным языкам как средству межкультурной коммуникации становится неременным атрибутом современного высшего образования в эпоху глобализации. Высшая школа ставит своей целью профессиональную подготовку будущих специалистов (готовых к вызовам XXI века), в которую входит формирование иноязычной коммуникативной компетенции, призванной, в свою очередь, способствовать взаимодействию выпускников с современным поликультурным миром. В этой связи современная качественная подготовка студентов включает в себя обучение как общелитературному языку, так и языку специальности. Вузская программа обучения французскому языку нацелена на комплексное преподавание языка и формирование у студентов устойчивых речевых умений и навыков, необходимых для реализации коммуникативной компетенции в устных и письменных ситуациях универсального и профессионального типа. В процессе обучения осваивается грамматический, фонетический и лексический материал, формируются профессионально-речевые умения для решения коммуникативной за-

дачи общения в определенной сфере деятельности [1]. Для достижения этих целей педагог использует в своей работе основные (учебники, учебные пособия, учебно-методические разработки) и дополнительные учебные материалы (распечатки, материалы прессы и другой раздаточный материал). В настоящее время, как отмечается многими исследователями (А.П.Егоршин [2], Г.В.Артамонова [3], Е.Н.Соловова [4], Е.И.Пассов [5], и др.), результат профессионально ориентированного обучения напрямую зависит от мотивации индивида на занятиях. В связи с этим, представляется актуальным рассмотреть вопрос о мотивационной составляющей в обучении и привлечение педагогом неязыкового вуза именно дополнительных материалов (например, материалов французской прессы) для развития навыков и умений устной и письменной речи будущих журналистов.

Психологи отмечают, что любая дополнительная работа, не связанная непосредственно с материалом основного учебника, при которой задействованы иные учебные материалы (например, аудиозаписи, французские газеты, журналы), вызывает живой интерес ауди-

тории. Резко повышается внимание к предмету, даже отстающие студенты начинают более активно вовлекаться в новый вид деятельности. Налицо так называемая «motivation», которая зачастую снижена на уроках стандартного типа. Термин «мотивация», как основная движущая сила в обучении, активно используется в работах преподавателей-методистов и психологов. Это и побудительная сила, вызывающая действия, направленные на удовлетворение потребности в знаниях (Глоссарий [6]), это и процесс пробуждения человека к деятельности для достижения целей (А.П.Егоршин [2]), это и внутреннее устремление, и всё то, что побуждает, объясняет, оправдывает и какие-либо действия (Larousse [7]), и мотор деятельности (А.А.Леонтьев [8]), и намерение говорящего участвовать в общении (Е.Н.Соловова [4]), и желание работать, обусловленное удовольствием, получаемым от самой работы (Ф.Херцберг [9]), и интерес к предмету (Е.И.Пассов [5]). Известный лингвист и теоретик коммуникативной методики Пассов Е.И. писал: «Появляется мотив, который «сдвигается на цель», т.е. на общую цель овладения иноязычной культурой». Если обобщить эти высказывания по отношению к изучаемому вопросу, то мотивация – это стремление студента к обучению, которое вызывает направленное адекватное действие последнего; это его заинтересованность в глубоких знаниях по предмету и в дальнейшем использовании их в своей профессиональной деятельности. Несмотря на такое широкое толкование термина, все методисты сходятся во мнении, что эта движущая сила – мотивация – является основным стимулом студентов в обучении иностранным языкам на сегодняшний день. Мотивационный аспект (наряду с предметным и процессуальным) входит в состав содержания обучения иностранным языкам [10, с.94]. Педагогу необходимо стремиться к тому, чтобы разбудить мотивацию у слушателей и постоянно поддерживать интерес к предмету. Организация подобного стимулирующего обучения предполагает в идеале, что студент должен быть активен на занятиях, уметь решать поставленные коммуникативные задачи как самостоятельно, так и в группе, проявлять творческий подход и креативность, должен быть способен к самоанализу и самокоррекции. Привлечение дополнительных учебных материалов (например, раздаточного материала) создает для преподавателя огромное поле деятельности, ничем не ограниченное, учитывая небывалое распространение Интернета. Появились новые возможности для изучения французской прессы в режиме реального времени, что, безусловно, вызывает ещё больший интерес у студентов.

Рассмотрим систему дополнительных занятий (к основному курсу) по специальности «язык СМИ». Преподаватели должны иметь в виду вышеупомянутую мотивационную составляющую в обучении (как психофизическую особенность студентов) при составлении программы курса занятий. Конечно, привлечение дополнительных материалов – это нагрузка для педагога, она займет определенный ресурс времени. По нашим подсчетам, приблизительно 1/6-1/5 учебного времени необходимо уделять подобному виду деятельности. Но результат скажется очень быстро – и на занятиях по основному курсу: студент научится лучше формулировать свои мысли на языке специальности, расширит свой словарный запас и кругозор, ознакомится с особенностями функционирования политических и экономических институтов страны изучаемого языка. Как показывает практика, студенты с нетерпением ждут очередного дополнительного занятия. Их привлекают новизна, актуальность информации, равные условия обучения для всех и нацеленность на будущую профессиональную деятельность. Занятия должны проводиться, по нашему мнению, не более 30 минут, в конце основного курса семинара. Для студентов-журналистов представляется логичным проводить занятия по изучению «языка СМИ» на примере главного наглядного пособия журналистского цеха – газеты (естественно, на языке оригинала).

Никакие интернет-издания не заменят «свежую», пахнущую типографской краской газету. Студенты с нескрываемым интересом будут листать газету, изучать верстку страниц, вчитываться в заголовки, искать знакомые слова и конструкции. Эффективная и рациональная работа с газетными материалами предполагает, прежде всего, формирование у студентов знаний, умений и навыков, владение которыми позволит им приобщиться к этнолингвистическим ценностям страны изучаемого языка (Г.И.Бубнова, [1]). Студенты должны:

- овладеть навыком поиска необходимой информации (ключевых слов, тематики, рубрики, смысловых частей статьи и т.д.),

- выработать умения фиксации информации (составление аннотации, плана, определение основной мысли статьи),

- сформировать комплексные умения (определение темы статьи, выборка нужной информации, составление тезисов плана статьи, обобщения выводов автора и т.д.).

Эти умения тесно связаны с коммуникативными компетенциями на рецептивном и продуктивном уровнях, которые были сформированы на начальном и среднем этапе обучения. Таким образом, специфика изучения «языка СМИ» предполагает достаточно продвинутый уровень обучения студентов (В1) [11]. Задача курса будет заключаться в совершенствовании и развитии, в основном, навыков поискового и аналитического чтения заголовков и аутентичных текстов к ним, способов извлечения информации из прочитанного текста и речевых навыков говорения. Многие методисты признают целесообразным обучение «языку СМИ» начинать с работы с конкретным оригинальным материалом – с газетными статьями на уровне поискового чтения, овладения лексикой, контроля понимания прочитанного [12, с.5]. Однако студенты не всегда понимают содержание текста, так как не знакомы с языковыми и жанровыми особенностями публицистического стиля газетных материалов. Преподаватель должен объяснить им на примере конкретного газетного материала, каким образом можно найти их характерные структурные признаки (например, определенные стилистические приемы; расположение статьи на полосе и т.д.) с тем, чтобы извлечь необходимую информацию из текста. Существуют разные приемы работы с газетными материалами, которые призваны помочь будущим журналистам ориентироваться в «море» информации французской прессы: поисковое и комментированное чтение статей, обсуждение содержания, обработка газетных текстов в виде упражнений и т.п. Наиболее полезны упражнения по прогнозированию статей, по выборочному сокращению, по вычленению полезной информации из текста, по составлению тезисов статьи, по оценке информации (умения продуктивного характера), упражнения на трансформацию, на комбинирование материалов. Подобные упражнения прививают умения предугадать (антиципировать) смысловое содержание читаемого текста, определить его основную мысль, находить главное и второстепенное, быстро и уверенно ориентироваться в газетных материалах.

Далее приведен в качестве примера анализ учебного материала, который является частью содержания урока «язык СМИ».

Необходимо на первом занятии объяснить студентам, что программа «язык СМИ» предполагает работу с раздаточным материалом (определенной газетой) под руководством преподавателя и самостоятельно. Практически, обучение будет состоять в организации работы в группе по изучению техники чтения материалов франкоязычной прессы (при условии выполнения домашних заданий). Работа с газетными материалами будет поделена на несколько этапов:

- 1) изучение первой полосы газеты (особенности расположения информации, схема передовицы, терминология);

- 2) изучение газетной статьи (типы статей, типограф-

ские особенности);

3) поиск и оценка информации (типы заголовков, прогнозирование содержания по заголовку и т.д.).

На первом этапе студенты знакомятся с особенностями первой полосы газеты.

Задание 1. Рассмотрите предложенные передовицы ваших газет. Назовите их основные элементы. Нарисуйте схему первой страницы газеты, указав её основные составляющие.

По нашему опыту, лучше всего студенты запоминают схему первой страницы газеты – т.н. «La Une», если при этом дать задание - изобразить её на доске. Они с удовольствием будут искать в своих экземплярах *tribune, manchette, bandeau, ventre, éditorial* и другие части газетного набора, которые имеют свои характерные названия, связанные с расположением статей на полосе. Предполагается, что при этом студенты должны выучить терминологию отдельных частей газетного набора.

На втором этапе работы студенты рассматривают различные виды статей (по способу подачи информации и их типографским отличиям). Самым творческим и живым на этом этапе является выполнение задания: «найдите заметку, отчёт, репортаж, расследование и т.д. на страницах ваших газет», т.е. задания на поиск статей по типам.

Задание 2. Найдите в материалах газеты *la brève, le compte rendu, le reportage, l'enquête, l'analyse, l'entretien, l'interview, l'éditorial, la critique, le billet, le courrier des lecteurs*.

Обычно вся группа с нескрываемым энтузиазмом ищет заданный тип статьи в своих газетах, причем скорость поиска тоже имеет значение. Педагог должен поощрять и поддерживать студентов в их творчестве, здоровое соперничество в группе способствует хорошему микроклимату в студенческой среде.

На третьем этапе студенты занимаются антиципацией (прогнозированием) содержания статей по их заголовку, предварительно изучив различные виды заголовков (*titres informatifs, incitatifs, métaphores, agressifs, poétiques, titres-associations, titres-citations, titres-paradoxes*), которые призваны облегчить им понимание текстов. Заголовок – это главный элемент газетного сообщения, его микротекст, а иногда и его поэтическая «жемчужина». Поиск информации по заголовку, как задание на прогнозирование содержания статьи, представляется трудным, но при этом захватывающим и творческим. Здесь срабатывает весь арсенал способностей будущих журналистов – и интуиция, и рефлексия, и аналогичное мышление, и креативность. Рассмотрим подобное задание.

Задание 3. Ниже даны заголовки. К какому типу газетных заголовков они относятся? Определите возможное содержание статьи:

1. *Migrants: les Européens veulent la fin de Schengen.* - (Le Figaro, 10.07.2015)

2. *François Hollande: «Sortir de l'Europe, c'est sortir de l'Histoire».* - (Le Monde, 09.05.2014)

3. *Apple vole de record en record, porté par l'iPhone et la Chine.* - (Le Monde, 29.10.2015)

4. *Marine le Pen mise surtout sur la présidentielle.* - (Le Monde, 29.10.2015)

5. *Croire en Dieu et au Parti.* - (Le Figaro, 29.10.2015)

6. *Les bons, la brute et la Crimée. L'obsession antirusse.* - (Le Monde diplomatique, 04.2014)

7. *Une entreprise qu'on aime détester.* / Facebook / - (Le Figaro, 14.07.2014)

8. *COMMENT SAUVER L'EUROPE. Après le non grec.* - (L'Express, 08-14.07.2015)

Необходимо стремиться к тому, чтобы студенты обучались самостоятельно раскрывать содержание текста СМИ по его заголовку и начальному фрагменту. Любой газетный текст имеет свои особенности: стилистические, типографские, лексические. В этой связи надо обращать внимание на то, как набраны заголовки, подзаголовки

статьи, на их шрифтовое обозначение, на пунктуацию; от этого будет зависеть правильность выполнения задания. Рассмотрим подобное задание на антиципацию.

Задание 4. Прочитайте представленные ниже заголовки (*titres*), подзаголовки (*sous-titres*) и пояснения (*chapeaux*) к ним. Найдите ключевые слова и определите возможное содержание статьи:

1. *Les charlatans contre l'Europe*

/ *Un combat historique* /

*La crise grecque est placée sous le signe de la démagogie.*

- (Le Point, 09.07.2015)

2. *Libertés chéries*

/ *Sondage exclusif* /

*Trop, c'est trop! Dans une enquête inédite réalisée par l'institut Viavoice, les trois quarts des Français dénoncent la prolifération de règles et d'interdictions.* - (L'Express, 08-14.07.2015)

3. *La France, championne d'Europe du pessimisme*

/ *Sans être frappés par la crise aussi durement que les Espagnols ou les Italiens, les Français redoutent le déclassement* /

*Les Européens ne croient plus en l'Etat providence.* - (Le Monde, 07.05.2013)

4. *LE B.A.-BA DE L'ALPHABET DE GOOGLE*

/ *Google. L'entreprise californienne a décidé de se restructurer, créant un conglomérat*

*baptisé Alphabet* /

*Publicité, couverture wi-fi, télé, voiture connectée...la firme s'est tellement diversifiée*

*qu'elle redessine son architecture.* - (Libération, 12.08.2015)

5. *L'afflux de migrants pousse Paris et Berlin à réagir*

/ *Des milliers de migrants avancent vers l'Union européenne* /

*Alors que des milliers de réfugiés avancent vers l'UE par les Balkans, la crise*

*migratoire s'invite à un sommet prévu lundi outre-Rhin.* - (Le Figaro, 24.08.2015)

Таким образом, даже не читая статью, которая следует за пояснением и подзаголовком, студенты обучаются прогнозировать, о чем в ней пойдет речь.

Задание 5. Соотнесите различные заголовки (*titres 1 - 5*) и соответствующие пояснения к ним (*chapeaux a - e*). Раскройте возможное содержание текста:

1. *LA GUERRE DES ECRANS* - (Le Monde, 07.05.2013)

2. *TOUS ENDETTES!* - (Aujourd'hui, 10.07.2015)

3. *«LE FIGARO», MARQUE MEDIA LEADER EN FRANCE* - (Le Figaro, 10.07.2015)

4. *L'EUROPE DEVIENT LA CIBLE DE CHOIX DES INVESTISSEURS* - (Le Monde, 29.10.2015)

5. *FACE AUX MIGRANTS, L'EUROPE A L'HEURE DES MURS* - (Le Figaro, 29.10.2015)

a) *Le groupe est la première marque d'actualité généraliste sur tablette et smartphone;*

b) *Les projets de fusion-acquisitions dans le monde sont à leur plus haut niveau;*

c) *L'Europe est en crise à cause de la dette abyssale de la Grèce;*

d) *L'Autriche a annoncé son intention d'ériger une barrière à la frontière;*

e) *Internet s'empare des écrans et bouscule le cinéma français.*

По нашему мнению, полезно использовать обратные упражнения при обучении студентов поиску информации и работе над текстом газетной статьи. Например, предлагать такие задания как: «Прочитайте следующие газетные статьи. Какие заголовки к ним вы можете составить?» или «Придумайте краткие подзаголовки к текстам, которые бы отражали основную мысль». Подобные занятия, проводимые как дополнительные к основному курсу, способствуют повышению внимания (особенно это актуально к концу академического часа занятия), успеваемости, мотивированности и иноязычной культуры студентов, а значит, в конечном счете, их Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)



лучшей подготовленности к основному виду деятельности – к журналистскому ремеслу в будущем. Отметим, что вышеупомянутая учебно-методическая разработка по курсу «язык СМИ» прошла удачное тестирование на занятиях среди студентов-бакалавров специальности «журналистика».

Итак, в данной работе был рассмотрен вопрос о мотивационной составляющей в процессе обучения студентов французскому языку на примере урока «язык СМИ», в котором использовались специальные упражнения, необходимые для совершенствования навыков и умений будущих журналистов. Журналист – это не только высококлассный профессионал в своей области, это еще полиглот, свободно изъясняющийся на нескольких языках, готовый к межкультурной коммуникации и диалогу культур [13]. Представляется, что для достижения оптимальных результатов в обучении будущих журналистов необходимо использовать лишь аутентичные материалы и тексты, с тем, чтобы приблизить учебную ситуацию к реальной профессиональной ситуации, ориентированной на иноязычную среду. Именно привлечение оригинальных материалов зарубежных СМИ (что было показано на примере материалов французской прессы) повышает мотивацию к изучению иностранного языка, так как делает процесс обучения более творческим и профессионально-ориентированным. На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что использование мотивационного компонента в обучении иностранному языку в вузе – это необходимое условие успешного иноязычного образования студентов. В настоящее время, организация активной деятельности студентов в процессе познания, стимулирование их творческой активности в течение всего учебного процесса являются наиглавнейшими задачами Высшей школы в целом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бубнова Г.И., Морозова И.В. Программа практического курса кафедры французского языка факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В.Ломоносова// МГУ им. М.В.Ломоносова. - М.: Центр оперативной печати ФИЯР, 2009. С. 18-22.
2. Менеджмент, маркетинг и экономика образования: учебное пособие / под ред. Егоршина А.П. – Н.Новгород: НИМБ, 2001. 624 с.
3. Артамонова Г.В. Роль мотивации в процессе самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка// Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. №3. С. 7-9.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. - 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. С. 156-170.
5. Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. С. 89-298.
6. Глоссарий экономических терминов, проект kemsu, 1999. - <http://vocabulary.ru/dictionary/425>
7. Larousse.fr : encyclopedie et dictionnaires gratuits en ligne. - <http://www.larousse.fr/>
8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики/ А.А. Леонтьев. - 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. С. 279-282.
9. Экономика и бизнес. А – Я: Словарь-справочник / Пер. с англ. К.С. Ткаченко. - М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. С. 239.
10. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам: методическое пособие / под ред. Колковой М.К. – СПб.: КАРО, 2007. С. 52-125.
11. Европейская система уровней владения иностранным языком. - [http://lang.mipt.ru/articles/european\\_levels\\_esp/](http://lang.mipt.ru/articles/european_levels_esp/) 273 с.
12. Глухова Ю.Н. Язык французской прессы: учебное пособие / Ю.Н. Глухова, И.В. Фролова. – М.: Высшая школа, 2005. С. 5-15.

13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2008. 264 с.

14. Сахно С.Л. Французская пресса и ее особенности: учебное пособие для учащихся 10- 11 классов/ С.Л. Сахно, М.В. Перепелкина. – СПб.: Издательство «СМИО Пресс», 2005. С. 114-244.

15. Спыну Л.М., Шереметьева О.А. Читаем прессу по-французски: учебное пособие / Л.М. Спыну, О.А. Шереметьева.- 2-е изд. – М.: Университетская книга, 2013. 178 с.

16. Фокина К.В. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций / К.В. Фокина, Л.Н. Тернова, Н.В. Костычева. – М.: Издательство Юрайт, Высшее образование, 2009. 158 с.

17. Алексеева Г.К. Русско-французский словарь международных отношений / Г.К. Алексеева. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Транзиткнига», 2004. 713 с.

УДК 811.58

## АНАЛИЗ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

© 2016

**Лавренюк Екатерина Викторовна**, ассистент кафедры «Межкультурных коммуникаций и переводоведения»  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
(690014, Россия, Владивосток, улица Гоголя, 41, e-mail: ekaterina.sviridova@vvsu.ru)

**Аннотация.** Проблемам неологии в последние десятилетия уделяется все больше внимания, в частности разработке теоретического базиса данного направления, классификации неологизмов, способам словообразования новых лексических единиц и т.д. Неологизмы – наиболее подвижный и неустойчивый пласт языка, чутко реагирующий на любые происходящие в обществе изменения. Слова, являясь инструментом, необходимым социуму для номинации новых явлений и предметов, возникают ежедневно, но не все из них закрепляются в языке. Факторов, влияющих на появление новой лексики, очень много, лингвистами выделяются интралингвистические (внутриязыковые) и экстралингвистические (внеязыковые или внешние). Определение внутриязыковых факторов достаточно затруднено, это объясняется тем, что данные неологизмы не обозначают новых предметов или концепций, они обозначают то, что уже есть в языке, а также недостаточно разработанной общей теорией внутреннего развития языка. Экстралингвистические факторы выражены более очевидно, однако в каждый определенный момент времени их совокупность меняется, акцент переносится с одной области на другую, которая и становится доминантной. В своем исследовании мы сделали попытку определить ключевые факторы, влияющие на возникновение неологизмов в китайском языке на современном этапе, классифицировать их по основным направлениям, выделить наиболее многочисленные, а, следовательно, и наиболее актуальные, группы факторов. Таким образом, анализируя новую лексику языка, мы можем увидеть ситуацию в Китае сегодня, что мотивирует людей, их ценности и страхи, как они сами видят себя и окружающий мир.

**Ключевые слова:** китайский язык, неологизмы, заимствования, лингвистика, словообразование, экстралингвистические факторы, национально-культурная специфика китайского языка, языковая картина мира китайского языка.

## AN ANALYSIS OF EXTRALINGUISTIC FACTORS OF NEOLOGISMS FORMATION IN CHINESE LANGUAGE

© 2016

**Lavrenyuk Ekaterina Victorovna**, assistant lecture, Department of Intercultural Communications  
and Theory of Translation

*Vladivostok State University of Economics and Service*  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogol street, 41, e-mail: ekaterina.sviridova@vvsu.ru)

**Abstract.** In recent decades, more and more linguists are addressing the problems of neology, especially development of its theoretical basis such as classification of neologisms, methods of new word formation, etc. Neologisms is the most changeable and unstable lexical layer that is sensitive to any changes in the society. Words as a linguistic tool are necessary for the community in order to name new phenomenon and things, they appear everyday but not all of them stay in the language. There are a lot of factors influencing on the appearance of new words, linguists point out intertextual factors (intra-lingual) and extratextual factors (extralingual or external). The determination of intertextual factors is rather difficult because this type of neologisms does not define new things or new concepts; they represent what already exist in the language, other difficulty is a poor developed theory of internal evolution of the language. Extratextual factors are more evident but at every moment of time their aggregate is changing and emphasis is moving from one area to another that becomes dominant. In our research, we made an attempt to define the most important factors that cause appearance of neologisms in Chinese language in current time, to classify them according to the main directions, to point out the most numerous and subsequently the most relevant groups of factors. Therefore, by analyzing the new vocabulary of the language, we can see the current situation in China; understand what motivate people, their values and fears, how they see themselves and the world around them.

**Keywords:** Chinese language, neologism, borrowings, linguistic, word-formation, extralinguistic factors, national and cultural features of Chinese language, linguistic world-image of Chinese language.

Последние несколько лет характеризуются огромным количеством изобретений по всему миру, появлением новых концепций и явлений, которые требуют определенной номинации. Каждая новая реалья находит свое специфическое отражение в языке, подчиняясь его словообразовательным нормам и правилам. В каждом языке этот процесс уникален, он отражает не только традиционные для носителей данного языка основные концепты языковой картины мира, но и те изменения в сознании людей, которые происходят в настоящий период времени под влиянием множества факторов. Глобализационные процессы во всех сферах деятельности людей, развитие информационных, биотехнологий, индустриализация городов, стирание национальных границ между государствами и разрушение устойчивых стереотипов – все это отражается в наиболее подвижном пласте языка – в неологизмах. «Все перемены, создаваемые обществом, требуют и получают соответствующее словарное оформление в виде названий (номинаций). Таков основной мотив создания новой лексики. Устойчивость или, напротив, недолговечность этих слов различна, но в момент их появления и использования обществом они в той или иной степени отражают факты перемен, отмечаемых индивидуальным и коллективным

сознанием» [1].

Наиболее сильные изменения в настоящее время претерпевает китайский язык. Со времени провозглашения Китайской Народной Республики и начала проведения реформ открытости и модернизации в китайском языке каждый год появляется огромное количество лексических единиц, необходимых для описания новых явлений и процессов. Вопросы развития лексики китайского языка рассматриваются в работах китайских и отечественных лингвистов (А.А. Хаматова [2], А.Л. Семенов [3], Н.В. Солнцева [4], 亢世勇 [5], 李成军 [6], 张福洲 [7] и др.), которые занимались разработкой теоретических основ неологии, а также определением основных тенденций развития лексики китайского языка.

Наряду с традиционными способами словообразования, присущими китайскому языку, его лексика пополняется за счет использования уже имеющихся единиц в новом значении, иностранных заимствований, к которым также относят так называемые «буквенные» слова – zìmǔcí 字母词, которые на современном этапе включают в себя не только буквы латинского алфавита, но и цифры, иероглифы и их комбинации [8].

Заимствования, несмотря на то, что являются одним из основных источников пополнения лексики китай-

ского языка, занимают незначительный удельный вес в общем объеме неологизмов. Так, по данным китайского лингвиста Ши Ювэя, число иноязычных слов в китайском языке в конце XX века составляло в среднем 0,9 % (1978 г. – 1,3 %; 1987 г. – 0,6 %; 1989 г. – 1,11 %; 1994 г. – 0,85 %) [9].

По нашим данным, количество заимствований в общей структуре новой лексики, по-прежнему составляет небольшое количество: 2012 г. – 1,1 %, 2013 г. – 4,1 %, 2014 г. – 2,8 %. Основным источником заимствований по-прежнему остается английский язык, другими языками донорами выступают испанский (NINI族 – NINI zú, сокр. от исп. ni estudian, ni trabajah – молодой человек, который не учится и не работает, живет за счет родителей или социальной помощи), индонезийский (安代克 – āndàikè – от инд. endek – балийская национальная ткань эндек) и корейский (辛奇 – xīnqí – от кор. kimchi – острая капуста).

Анализируя заимствования с точки зрения словообразования, можно выделить следующие основные тенденции. Из общего числа неологизмов заимствований за рассматриваемый период 2012-2014 гг., количество сокращений составляет 36 %, неологизмы смешанной записи – 24 %, фонетические заимствования – 18 %, семантические кальки – 18 %, фонетико-семантические заимствования – 3 %. Таким образом, наиболее продуктивной словообразовательной моделью является сокращения, в том числе с использованием букв латинского алфавита, например:

ISIS – исламистская террористическая организация (сокр. от англ. Islamic State of Iraq and al);

wifi 族 – (сокр. от англ. wireless fidelity) – группа людей, постоянно находящихся в сети посредством беспроводного интернета;

OTA – (сокр. от англ. online travel agent) – онлайн-вый туристический агент.

Фонетические заимствования, которые всегда уступали семантическим в силу особенностей китайского языка (морфологическая значимость слогоделения), по нашим данным выступают наравне с семантическими, около 16 %. Возможно, это объясняется тем, что современные носители китайского языка стали более открыты и восприимчивы к другой культуре, а также широкой популяризации английского языка и ценностей западной культуры.

Причинами языковых изменений выступают внутренние (интралингвистические) и внешние (экстралингвистические) факторы. Исследованием данных факторов занимались такие лингвисты, как Е.А. Земская [10], Е.В. Розен [11], Б.А. Серебрянников [12], О.С. Ахманова [13], В.С. Виноградов [14], Л.Ю. Касьянова [15], Н.З. Котелова [16] и др.

В качестве основных экстралингвистических факторов выделяют результаты научно-технического прогресса, глобализацию экономических, политических и социально-культурных процессов, увеличение количества информации, развитие средств массовой информации и др.: новые реалии требуют номинации, и появление новых слов является отражением происходящих в обществе изменений.

Таким образом, целью данного исследования является анализ экстралингвистических аспектов (факторов) образования неологизмов в китайском языке.

Материалами исследования послужили словари неологизмов китайского языка за период 2012-2014 гг. под редакцией Хоу Минь и Цзоу Юй [17-19]. В результате изучения данных словарей были выделены 4 группы факторов (политические, экономические, социально-культурные, технологические), повлиявшие на образование новых лексических единиц.

К основным факторам политического характера относятся:

1) проведение антикоррупционной политики: 暗腐败 – ānfǔbài – использование пробелов в законодатель-

стве для получения взяток; 虎蝇 – hǔyíng – (虎 – hǔ – тигр, 蝇 – yíng – муха) прозвище служащих, занимающих невысокую должность, однако получающих взятки в больших количествах;

2) развитие процесса судопроизводства и нормотворчества, в том числе названия отдельных видов правонарушений в административной сфере, экономической и информационной: 裸诉 – luǒsù – подавать иск в суд, без приглашения адвоката; Q骗 – Q piàn – совершение незаконных действий (мошенничество) в программе обмена сообщениями QQ под чужим логином (QQ – символическое изображение плачущих глаз, своего рода графическое воплощение японского мультипликационного персонажа, один из наиболее часто встречающихся символов в онлайн чатах);

3) укрупнение роли партии в стратегическом развитии страны: 第五个现代化 – dì wǔ gè xiàndàihuà – пятая модернизация (модернизация управленческого административного аппарата, предыдущие четыре модернизации – это модернизации в сельском хозяйстве, промышленности, обороне, науке и технике); 新常态 – xīnchángtài – новая реальность, новая норма;

К основным экономическим факторам относятся:

развитие финансовых онлайн-сервисов: 融e购 – róng e gòu – платформа для электронной торговли; 宝宝军团 – bǎobǎo jūntuán – общее наименование финансовых продуктов в онлайн среде; 微信红包 – wēixìn hóngbāo – приложение программы обмена сообщениями Вичат, позволяющее пользователям отправлять и получать «красные конверты» (денежные подарки);

развитие системы страхования: 食强险 – shíqiángxiǎn – обязательное страхование ответственности за безопасность продуктов питания и фармацевтической продукции; 雾霾险 – wùmáixiǎn – страхование от смога;

развитие банковской системы: 公存公贷 – gōngcún gōngdài – банковское обслуживание юридических лиц; 温情存单 – wēnqíng cúndān – «семейный» вклад (вклад, открываемый для родных и близких людей, например, для матери ко дню Матери);

развитие финансового рынка: 薪金煲 – xīnjīnbāo – валютный депозит; 零钱宝 – língqiánbǎo – депозит с возможностью частичного снятия;

развитие системы маркетинга и торговли: 卖赞 – màizàn – сервис, позволяющий продавцу оставлять «лайк» на странице покупателя в программе обмена сообщениями Вичат; 萌经济 – méngjīngjì – явление в экономике, когда изображение на продукции мультипликационных героев способствует быстрым продажам;

К основным социально-культурным факторам относятся:

влияние иностранной культуры: 杯货 – bēihuò – продукты питания, обычно употребляемые при просмотре чемпионатов различного уровня; 她位 – tāwèi – парковочное место специально для женщин водителей;

развитие института семьи и брака: 半婚 – bànhūn – «половинчатый» брак, ситуация, когда после регистрации молодожены в силу каких-либо причин (напр., отсутствие жилья) не имеют возможности жить вместе; 全面二胎 – quánmiàn èrhái – политика второго ребенка;

изменение социо-психологического состояния: 壁孩族 – bìháizú – люди, избегогающие маленьких детей в общественных местах; 脱网族 – tuōwǎngzú – люди, отказавшиеся от пользования интернетом;

развитие системы здравоохранения, пропаганда здорового образа жизни: 经济查房 – jīngjì cháfáng – менеджер по управлению финансами пациента, оказывающий консультационную помощь по вопросам распределения и экономии денежных средств в ходе медикаментозного лечения; 妈妈小屋 – māma xiǎowū – комната матери (комната отдыха для беременных и кормящих сотрудниц предприятия);

развитие образования, культуры, искусства, средств массовой информации: 汉听 – hàntīng – тотальный

диктант по китайскому языку; “三走” 活动 – sān zǒu huódòng – мероприятия, направленные на развитие внеклассной активности студентов (“三走” – sān zǒu – «три шага» это: выйти из интернета, выйти из общежития и пойти на стадион);

улучшение качества жизни, в том числе качества окружающей среды: 车名片 – chē míngpiàn – карта с номером службы сервиса и кодом автовладельца (без указания личных данных автовладельца); 清霾 – qīngmái – борьба со смогом;

К основным технологическим факторам относятся:

развитие программных средств: 百度大脑 – Bǎidù dànnǎo – программа на основе искусственного интеллекта для учета и анализа статистических данных; 互动码 – hùdòngmǎ – товары с двумерным штрихкодом;

создание инструментов повседневной жизни: 筷搜 – kuàisōu – «умные» палочки для еды; 霾表 – máibiao – прибор, измеряющий уровень смога в воздухе;

развитие техники и высоких технологий: 空中小火车 – kōngzhōng xiǎohuǒchē – монорельсовый поезд; 小冰 – xiǎobīng – робот с искусственным интеллектом.

На основании обработки данных получены результаты, приведенные в таблице 1.

Таблица 1 – Основные факторы возникновения неологизмов

№ п/п	Наименование фактора	Количество неологизмов	Доля в общем количестве
1	Проведение антикоррупционной политики	90	6,5
2	Развитие процесса судопроизводства и нормотворчества	90	6,5
3	Укрепление роли партии в стратегическом развитии страны	57	4,1
Итого по группе «Политические факторы»		237	17,3
4	Развитие финансовых онлайн-сервисов	39	2,8
5	Развитие системы страхования	18	1,3
6	Развитие банковской системы	21	1,5
7	Развитие финансового рынка	48	3,5
8	Развитие системы маркетинга и торговли	54	3,9
Итого по группе «Экономические факторы»		180	13,1
9	Влияние иностранной культуры	24	1,7
10	Развитие института семьи и брака	33	2,4
11	Изменение социопсихологического состояния	75	5,5
12	Развитие системы здравоохранения, пропаганда здорового образа жизни	72	5,2
13	Развитие образования, культуры, искусства, средств массовой информации	108	7,9
14	Улучшение качества жизни	69	5,0
Итого по группе «Социально-культурные факторы»		375	27,3
15	Развитие программных средств	57	4,2
16	Создание инструментов повседневной жизни	12	0,9
17	Развитие техники и высоких технологий	18	1,3
Итого по группе «Технологические факторы»		87	6,3

Анализируя данные таблицы, можно сделать следующие выводы. Наиболее многочисленной группой по количеству неологизмов является группа социально-культурных факторов. Изменения в общественной жизни вызывают необходимость создания новых слов, описывающих данные изменения. Социум, являясь наиболее подвижной и наименее контролируемой внешними факторами средой, очень живо реагирует на любые события, происходящие как внутри самого общества, так и за его пределами. Наиболее существенным фактором в рамках данной группы выступает развитие образования, культуры, искусства и средств массовой информации (7,9% от общего количества неологизмов в данной группе). Это объясняется тем, что на сегодняшний день в китайском обществе все большее внимание стало уделяться качеству образования и культуры. К наиболее значительным событиям в данной области стоит отнести конкурс на знание китайского языка, аналог российского тотального диктанта, проведение которого стало ежегодным с 2013 г., а также распространение открытых образовательных онлайн курсов на платформе Coursera и edX. Другим фактором, повлекшим возникновение большого числа неологизмов, стал фактор изменения социопсихологического состояния людей. К данному фактору относятся неологизмы, описывающие различные категории людей с тем или иным доминирующим признаком. В целом, единицы данной группы наиболее точно характеризуют состояние общества на данный момент времени, его ценности, предпочтения, болезни и страхи. Опираясь на данные проведенного анализа, можно сказать, что на сегодняшний день многие жители Поднебесной предпочитают жить обособленно друг от друга (单人族 – dānrénzú – люди, ведущие замкнутую жизнь), опасаются смога и детей в общественных местах

(壁霾 – bìmái – избегать мест с превышенной нормой загрязненности воздуха; 壁孩族 – bìháizú – люди, которые не переносят детские крики и плач, избегающие детей в общественных местах), ценят брендовую продукцию и выставляют ее напоказ (标签女 – biāoqiǎnnǚ – тип девушек, которые покупают дорогую одежду известных марок, чтобы произвести впечатление на окружающих и повысить самооценку). На третьем месте неологизмы, вызванные развитием системы здравоохранения и пропагандой здорового образа жизни.

Помимо развития сферы общественных отношений на возникновение новых лексических единиц в Китае немаловажное влияние оказывает развитие экономической сферы деятельности. С началом провозглашения политики реформ и открытости экономика КНР получила доступ к мировым ресурсам, и сама стала неотъемлемой частью мирового рынка. После вступления Китая во Всемирную торговую организацию в декабре 2001 г. экономика страны получила новый импульс к развитию и перешла на качественно новый уровень: возросли притоки иностранных капиталов, крупные китайские компании вышли на мировые фондовые рынки, увеличилась доля экспорта продукции и т.д. На сегодняшний день в экономике Китая активно развивается сектор финансовых онлайн услуг, в том числе интернет-торговля, что влечет за собой появление большого количества неологизмов (2,8% от общего количества неологизмов). Как видно из данных таблицы 1, определенное влияние на словообразование новой лексики оказывает развитие банковской, страховой и торговой сферы деятельности.

Третье место по значимости факторов, влияющих на образование неологизмов в современном китайском языке, занимают факторы политического характера, среди которых на первом месте проведение антикоррупционной политики в стране. Начиная с 2011 г правительство Китая развернуло широкомасштабную борьбу против взяточничества на всех административных уровнях. Пик борьбы с коррупцией приходится на 2014 г. Общее количество неологизмов за рассматриваемый период составляет 90 единиц. Другими факторами политической сферы выступают судопроизводство и нормотворчество, а также усиление роли партии, в том числе и лидера страны, что проявляется в характере новой лексики – часть неологизмов является окказионализмами, авторство которых приписывается председателю Китайской Народной Республики Си Цзиньпину (например, “新常态” – xīnchángtài – новые нормы, новые реалии, “亚太梦” – yàtàimèng – азиатско-тихоокеанская мечта, “一带一路” – yīdài yīlù – современные зоны экономики Великого шелкового пути и морского шелкового пути, проект экономического развития).

Развитие технологической сферы в Китае по данным проведенного анализа оказывает незначительное влияние на словопроизводство в современном китайском языке в рассматриваемый период. На наш взгляд, это связано с недостаточной степенью развития сферы высоких технологий, с низким уровнем кадровых ресурсов, а также ограниченностью доступа к товарам технологической сферы большей части населения страны. До сих пор значительная часть населения проживает в деревнях и не имеет доступа к интернету, который в настоящее время является одним из главных источников пополнения лексики китайского языка. Развитие программного обеспечения занимает первое место в группе технологических факторов, в основном это приложения программы обмена сообщениями 微信 – wēixìn – Вэйсинь, или Вичат, которая стала очень популярной не только среди китайского населения, но и во всем мире.

Таким образом, на сегодняшний день более всего на образование новых слов и новых значений влияет социальная сфера жизни общества, то есть сам социум. Сравнивая полученные данные с результатами ранее проведенных исследований, например, Янь Вэньвэня,

который классифицировал заимствования в зависимости от сферы появления по состоянию на 2000 год, произошли некоторые изменения. Если по данным китайского лингвиста наибольшую долю занимали заимствования в научно-технической сфере (45,38%) [20], то на данный момент наибольший удельный вес занимают неологизмы в области повседневной жизни. На втором месте финансово-экономическая сфера деятельности, что связано с активным развитием финансовых и коммерческих инструментов, определяющим влиянием экономики на все стороны жизни человека, а также обостренной санкциями и кризисом ситуацией мировой экономики в целом. Политическая сфера жизни китайского общества также является одним из немаловажных источников пополнения лексики китайского языка: возросшая роль партии, и в особенности, нынешнего главы государства, нашла непосредственное отражение в ряде неологизмов, связанных с политическими декретами и новым курсом страны. Технологическая сфера китайского общества в основном определяется развитием средств программного обеспечения, в том числе, расширением функциональных возможностей программы обмена сообщениями Вэйсинь.

В общей структуре неологизмов рассматриваемого периода заимствования занимают низкую долю, что в первую очередь объясняется характером самого китайского языка и национальными особенностями его носителей. Несмотря на относительную открытость другим культурам, массовую популяризацию изучения английского языка и насаждением ценностей западного мира, китайцы все еще сильно привязаны к своим традиционным ценностям, своей тысячелетней культуре, которая в свою очередь отражается и в их языке. «Как отдельное слово становится между человеком и предметом, так и весь язык (как мирозерцание высшей единицы, народа) - между человеком и действующей на него природой... Человек, высывая из себя язык, тем же актом вплетает себя в его ткань; каждый народ обведен кругом своего языка и выйти из этого круга может только перешедши в другой» [21].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пасечная Л.А. К проблеме дефиниции нового слова в современной лингвистике / Л.А. Пасечная, Т.В. Попова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 11. С. 167-171.
2. Хаматова А.А. Тенденции развития лексики китайского языка в начале XXI века // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 4 (21). С. 9-13.
3. Семенов А.Л. Лексика китайского языка. М.: Муравей, 2000. 312 с.
4. Солнцева Н.В. Некоторые вопросы неологизмов // Китайское языкознание. Изолирующие языки: материалы XI Междунар. конф., 25-26 июня 2002 г., Москва. М.: Институт языкознания, 2002. С. 231-234.
5. 亢世勇 现代汉语新词语计量研究与应用. 北京: 中国社会科学出版社, 2008. 346页.
6. 李成军 当代汉语新词语流行性探 // 长江大学学报. 2007. № 1. 页 96-99.
7. 张福洲 新词产生的社会因素, 心理因素探 // 和田师范专科学校学报. 2006. № 5. 页 104-107.
8. Лавренко Е.В. Неологизмы в современном китайском языке // Научный диалог. 2016. № 7 (55). С. 56-67.
9. 史有為 论当代语言接触与外来词 [electronic resource]. Access mode: <http://www.huayuqiao.org/>
10. Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык конца 20 столетия (1985-1995). М.: Языки русской культуры, 1996. С. 90-141.
11. Розен Е.В. На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке. М.: Менеджер, 2000. С. 192.
12. Серебренников Б.А. Об относительной самостоятельности развития системы языка. М.: Наука, 1968. 128 с.

13. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. М.: УЧЕВАГИЗ, 1957. 296 с.

14. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего и среднего образования РАО, 2001. 224 с.

15. Касьянова Л.Ю. Когнитивно-дискурсивные проблемы неологизации в русском языке конца XX – начала XXI года: дис... доктор филол. наук: 10.02.01 / Касьянова Людмила Юрьевна. Астрахань, 2009. 401 с.

16. Котелова Н.З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов // Новые слова и словари новых слов. Л., 1978. С. 5-25.

17. 汉语新词语 / 侯敏, 邹煜主编. 北京: 商务印书馆出版, 2013. 256页.

18. 汉语新词语 / 侯敏, 邹煜主编. 北京: 商务印书馆出版, 2014. 172页.

19. 汉语新词语 / 侯敏, 邹煜主编. 北京: 商务印书馆出版, 2015. 178页.

20. 杨文缙 汉语中的外来词倾向分析 [electronic resource]. Access mode: <http://www.no60school.com/>

21. Потебня А.А. Полное собрание трудов: Мысль и язык. М.: Издательство «Лабиринт». 1999. 300 с.

УДК 81.367.628

## КОММУНИКАТИВНАЯ РЕЛЕВАНТНОСТЬ ЯЗЫКОВЫХ ФУНКЦИЙ

© 2016

Мамушкина Светлана Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»  
Тольяттинский государственный университет  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: surma75@rambler.ru)

**Аннотация.** В данной статье коммуникация рассматривается как важнейший механизм становления индивида как социальной личности. Исходя из определенной цели, говорящий прибегает к той или иной комбинации языковых форм в речевом акте из заранее данных языком возможностей – фонетических, лексических, грамматических и синтаксических, результатом чего является речевой акт. Выбор языковой единицы определяется ее способностью решать соответствующие коммуникативные задачи. Сущность языка, его назначение и действие в обществе, его природа проявляются в его функциях. Они являются его характеристиками, без которых язык не может существовать как средство общения. Социальные функции языка могут быть представлены его ролью, употреблением и назначением в человеческом обществе. Важнейшей функцией языка как средства общения между людьми является коммуникативная функция. Лингвисты выделяют функции языка, проявляющиеся в любой ситуации общения, и второстепенные, возникающие в особых ситуациях. Учитывая прагматический характер любого коммуникативного акта, многие исследователи языка и речи сегодня принимают за базовое предложенное Р.Якобсоном разделение коммуникативной функции на шесть составляющих: референтивная, эмотивная, конативная, фатическая, метаязыковая и поэтическая функции. Исследование коммуникативных функций английского междометия, проведенное в соответствии со схемой Р.Якобсона, выявило прагматическую полифункциональность данного класса слов.

**Ключевые слова:** коммуникация, функция языка, функциональный подход, речевой акт, междометие, основная функция, второстепенные функции, речевая деятельность, адресант, адресат, прагматическая установка, образность.

## COMMUNICATIVE RELEVANCE OF LINGUISTIC FUNCTIONS

© 2016

Mamushkina Svetlana Yurievna, candidate of philological sciences, associate professor  
of “Theory and methodics of teaching foreign languages and cultures”  
Togliatti State University  
(445020, Russia, Togliatti, street Belorusskaya, 14, e-mail: surma75@rambler.ru)

**Abstract.** This article considers communication as the most important mechanism of forming an individual as a social person. Out of a particular purpose, the speaker uses a combination of linguistic forms in an act of verbal communication from the given linguistic opportunities – phonetic, lexical, grammar and syntactical, resulting in a verbal act. The choice of a linguistic unit is determined by its ability to do the corresponding communicative tasks. The essence of the language, its purpose, operation in society and its nature are revealed in its functions. They are its characteristics, without which the language cannot exist as a means of communication. Social linguistic functions can be presented by the role, usage and purpose of the language in society. The most important function of the language as a means of communication among people is its communication function. The linguists single out the functions of the language manifested in any communication act and minor ones appearing in particular situations. Taking into consideration the pragmatic character of any communicative act, most language and speech researchers today adopt R. Jakobson’s division of communication function into six components: referential, emotive, conative, phatic, metalingual and poetic. The research of the communication functions of the English interjection based on the Jakobson’s scheme revealed the pragmatic polyfunctionality of the word class under study.

**Keywords:** communication, linguistic function, functional approach, act of verbal communication, interjection, principal function, minor functions, verbal activity, sender, receiver, pragmatic putting, figurativeness.

Развитие современной лингвистики и, в частности, прагмалингвистики свидетельствует о том, что для адекватного восприятия и осуществления акта коммуникации большое значение имеет функционирование единиц языка. Под термином «коммуникация» нами понимается общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т.д. (лат. communicatio, от communico – делаю общим, связываю, общаюсь). В коммуникативной функции языка проявляется его орудийно-знаковая сущность. Коммуникация, таким образом, превращается в важнейший механизм становления индивида как социальной личности. Данный социум определяет формирование индивидуальных и групповых установок, проводником которых выступает человек. Корректирующим средством социального проявления индивида или группы становится коммуникация. Как социальный процесс, коммуникация направлена на формирование общества в целом и выполняет в нем связующую функцию.

Наряду с модальными словами и частицами, междометия функционируют в языке в особом статусе, тем самым отграничивая себя от языковых единиц, которые являются лишь строительным материалом для высказывания.

При изучении функций языка и языковых ситуаций возникает необходимость учета постулатов функциональной типологии языков в отличие от их структурной типологии. Научный подход к исследованию функциональных стилей углубляет формирование функциональ-

ного подхода к языку, опираясь на который мы и обосновываем свой выбор метода изучения междометий. Говорящий, исходя из определенной цели («функции»), прибегает к той или иной комбинации языковых форм в речевом акте из заранее данных языком возможностей – фонетических, лексических, грамматических и синтаксических, результатом чего является текст, вообще, речевой акт, устный или письменный. В такой интерпретации стилистики стоит понятие «коммуникативного» или «функционального» стиля речи. В процессе использования междометий в речевой коммуникации говорящий реализует определенные целеустановки. Использование данной языковой единицы определяется ее способностью решать соответствующие коммуникативные задачи.

Важнейшей функцией языка как средства общения между людьми является его коммуникативная функция. По мнению В.Г. Гака «для языка функция связана с коммуникацией», а само понятие функции определяется как «целевое назначение определенного элемента» [1, с. 7].

Какой бы ни была речевая ситуация, в процессе живого человеческого общения проявляется функция языка, которую можно характеризовать просто как коммуникативную. «Если брать ее в абстракции от ... единства общения и обобщения, то эта функция является, по нашему мнению, в сущности функцией регуляции поведения. Ничего другого в понятии «коммуникация» не содержится; другой вопрос, что эта регуляция может быть

непосредственной или опосредованной, реакция на нее – моментальной или задержанной» [2, с. 32]. Некоторые исследователи как различных коммуникативных актов, так и функционирования отдельных, более мелких, языковых знаков отмечали неоднородность содержания данного явления. «Понятие коммуникативной функции включает в себя все функции языка, так как они в конечном счете служат целям коммуникации» [3, с. 188]. Однако, важно отметить в корне неверное отождествление коммуникативной функции с логико-интеллектуальной (или референтивной) функцией языка, так как «человек говорит не только для того, чтобы выразить мысль. Человек говорит также, чтобы подействовать на других и выразить свои собственные чувства» [4, с. 134]. Иначе, коммуникативная функция может быть представлена как минимум тремя основными составляющими: интеллектуальной, волевой и эмоциональной. Но подобное разделение, предлагаемое многими лингвистами, нельзя считать исчерпывающим, так как при более внимательном изучении языкового материала можно вычленил и другие, без сомнения куда более второстепенные функции, но, все же, достаточно оформленные. Круг и количество таких второстепенных функций точно определить довольно сложно.

Исследованием проблемы функций языка, вопроса о его основных и второстепенных функциях, занимались многие лингвисты (см. работы Сепира, Пешковского, Мартине, Леонтьева, Аврорина, Якобсона, Дешериева, Ефстафьевой, Звегинцева, Шмелева, Ведениной, Слюсаревой, Степанова, Золотовой, Бондарко, Арутюновой, Buhler, Сгосе и др.). Так, в 1934 году немецким лингвистом К.Бюлером в свете семиологического принципа были выделены три функции языка, проявляющиеся в любом речевом акте: функция выражения (экспрессивная), соотносимая с говорящим, функция обращения (апеллятивная), соотносимая со слушающим, и функция сообщения (репрезентативная), соотносимая с предметом речи [5, с. 28]. Автор решал вопрос об основных функциях в зависимости от того, какой из трех названных аспектов является ведущим в данном высказывании.

Помимо названных трех основных функций, исследователи также выделяли и второстепенные функции. Например, Э.Сепир рассматривал функцию языковой солидарности определенной группы людей, функцию установления связи между членами временной группы, функцию развития индивидуальности и др. Э.Сепир также писал о второстепенной функции языка в области науки и познания (терминология) и об эстетической функции, которую выдвинули Б.Кроче и К.Фослер в качестве основной [6, с. 32].

К вопросу, какую функцию выполняют междометия, лингвистов подвел процесс выяснения дихотомии между языком и речью. А.Гардинер относил восклицательные слова к речи, а междометия – к языку, тем самым утверждая, что междометиям не свойственна интеллектуальная функции [7, с. 16]. Вопрос о толковании сущности функции в философии и языкознании неоднозначно решался в течение многих лет. В конце двадцатого века Р.Якобсон охарактеризовал термины «структура» и «функция» как «наиболее двусмысленные и трафаретные словечки в науке о языке» [8, с. 198].

Изучая речевую деятельность как единство общения и обобщения, А.А.Леонтьев отделил функции языка, проявляющиеся в любой ситуации общения, от функций речи как второстепенных, возникающих в особых ситуациях [2, с. 78]. К функциям языка в сфере общения им отнесена коммуникативная, в сфере обобщения – функция орудия мышления, функция существования общественно-исторического опыта и национально-культурная функция. Все эти функции могут дублироваться неязыковыми средствами, к которым относят мнемонические средства, орудия счета, планы, карты, схемы и т.п. Из рассмотренных функций речи А.А.Леонтьев вы-

делил магическую (табу, эвфемизмы), диакритическую (компрессию речи, например, в телеграммах), экспрессивную (выражение эмоций), эстетическую (поэтическую) и некоторые другие.

О наличии трех функций языка говорил и А.Мартине: основной – коммуникативной, выразительной (экспрессивной) и эстетической, тесно связанной с первыми двумя [9, с. 372].

Функции языка и функции речи выделены и в трудах В.А. Аврорина. К функциям языка он относит четыре: коммуникативную, экспрессивную (выражение мысли), конструктивную (формирование мысли) и аккумулятивную (накопление общественного опыта и знаний). Среди функций речи лингвист выделяет шесть: номинативную, эмотивно-волеутативную, сигнальную, поэтическую, магическую и этническую [10, с. 134]. В.А.Аврориным подчеркивалось, что «функция языка как научное понятие есть практическое проявление сущности языка, реализация его назначения в системе общественных явлений, специфическое действие языка, обусловленное самой его природой, то, без чего язык не может существовать, как не существует материя без движения» [Там же].

В работах Ю.Д. Дешериева мы находим следующее: «сущность функционального развития языка вытекает из его коммуникативной функции – важнейшей функции языка, определяющей во многом его природу», и, что «общественные (социальные) функции языка представляют собой конкретную реализацию коммуникативной функции в той или иной сфере человеческой деятельности» [11, с. 26].

Н.А.Слюсарева считает, что существующие определения функций не отвечают на вопрос об их категориальной характеристике. Кроме того, она ссылается на одну из обобщающих философских работ, специально посвященной особенностям функционального подхода, в которой говорится: «... понятие 'функция' не имеет однозначного определения, так как применяется в различных областях и на различных уровнях изучения объектов» [12, с. 139]. Но она подчеркивает, что чувственно-эмоциональное находит свое непосредственное выражение в языке, и выделяемую Д.Н.Шмелевым [13, с. 138] эстетическую функцию, предлагает «целесообразнее именовать эмоциональной, ибо в языке находят выражение не только положительные, но и отрицательные эмоции». Эмоциональная функция языка также связана с предыдущим опытом говорящего, как и когнитивная [12, с. 142].

Встает вопрос о том, каким же образом, на какой основе и с помощью каких единиц выполняет язык коммуникативную функцию? Современная лингвистика, лингвистика текста и прагматическая лингвистика делают возможным уточнение как самого понятия «коммуникативная функция языка», так и понятия единиц ее осуществления.

Сущность языка, его назначение и действие в обществе, а также его природа проявляются в его функциях, которые являются его характеристиками. Без них язык не может существовать как средство общения. Социальные функции языка могут быть представлены его ролью, употреблением и назначением в человеческом обществе. Функции языка – быть средством исследования и описания языка в терминах самого языка. При использовании языка его основные функции взаимообуславливают друг друга, но в отдельных речевых актах в текстах выявляются в разной степени. Частные, производные функции языка соотносятся с его основными функциями как первичными.

Н.А. Слюсарева относит к основным функциям языка следующие: коммуникативную, когнитивную, эмоциональную и метаязыковую (металингвистическую). Реализация коммуникативной функции в свою очередь происходит через контактоустанавливающую (фатическую), коннотативную (усвоения), волеутативную (воздействия) и функцию хранения и передачи наци-

онального самосознания, традиций, культуры и истории народа и некоторые другие (см. работы Мартине, Леонтьева, Степанова, Звегинцева, Слюсаревой, Buhler). Исследователи в большинстве своем приходят к выводу, что число функций языка должно быть небольшим, а не просто ограниченным (Аврорин, Шмелев). Но все лингвисты без исключения сходятся в одном: все выделяемые ими функции являются составными частями одной – коммуникативной функции языка.

Любой коммуникативный носит прагматический характер. Его целью может быть информирование о чем-либо, побуждение к осуществлению действия, убеждение в чем-либо и т.д. В зависимости от этих целей Р.Якобсон выделяет неотъемлемые компоненты, составляющие любого акта коммуникации, и, параллельно с ними, шесть основных языковых функций: *референтивную*, ориентированную на референт, контекст, *эмотивную* или *экспрессивную*, ориентированную на адресанта, *конативную*, ориентированную на адресата, *фатическую*, ориентированную на контакт, *метаязыковую*, ориентированную на код, *поэтическую*, ориентированную на сообщение [8, с. 202].

Сегодня многие исследователи языка и речи принимают за базовое предложенное Р.Якобсоном разделение коммуникативной функции на шесть составляющих (Супрун, Vassileva и др.). Исследование междометий мы также проводим, опираясь на теорию Р.Якобсона. Поясним, что мы, вслед за Р.Якобсоном, понимаем под каждой из вышеуказанных коммуникативных функций.

Референтивная функция признается основной функцией языка. Многие лингвисты определяют ее поразному: денотативная, когнитивная (Якобсон, Супрун), логически-интеллектуальная (Косов), информативная и даже просто коммуникативная (Супрун). На наш взгляд, множество различных трактовок приводит к путанице в понимании коммуникативной функции языка как единства всех его прагматических функций. Однако, его основной функцией является содержательная или референтивная функции. Значение данной функции вытекает из ее названия: она сосредоточена на содержательном аспекте, то есть направлена на референт. Интерес субъекта общения или коммуниканта направлен на то, о чем собственно говорят.

Эмотивная функция «имеет своей целью прямое выражение отношения говорящего к тому, о чем он говорит» [8, с. 198]. Таким образом, именно адресант (отправитель акта речи) становится основным фактором ее выражения. Эмотивная функция заключается в выражении индивидуальных сознательных и неосознанных реакций, мнений, чувств, эмоциональных состояний в противопоставление факту. Хотелось бы отметить, что Р.Якобсон в своей работе не проводит разделения между эмотивной и экспрессивной функциями, а употребляет данные термины как синонимичные. Мы хотели бы особо подчеркнуть тот факт, что, используемый Р.Якобсоном термин «эмотивная функция» следовало бы заменить на подвижный им в качестве синонима «экспрессивная функция», так как это, на наш взгляд, точнее и ярче представляет суть явления, а выделение одной эмотивности, напротив, сужает его. Экспрессивная функция может быть представлена эмотивной как основной и рядом дополнительных, не являющихся собственно эмотивными, но также определяющих экспрессивность сообщения. На наш взгляд, к ним можно отнести функцию интенсификации, выделительную и ряд других.

Конативная функция, имеющая своей целью убеждение адресата в чем-либо, может быть также определена как побудительная, апеллятивная или убедительная. Термин «волеизъявительная» нам кажется менее удачным, так как он выражает суть явления, но не соотносится с основной ориентацией данной функции – направленностью на адресата. Адресант или отправитель сообщения ставит своей целью повлиять на адресата, добиться осуществления или прекращения каких-либо

действий, убедить в чем-либо и т.д.

На контакте собеседников базируется фатическая функция. Ее основной задачей является установление или поддержание речевого контакта, а также, в ряде случаев, проверка наличия такого коммуникативного контакта для передачи информации при отсутствии последней как таковой.

По определению Супруна, метаязыковая функция – ни что иное, как функция толковательная [14, с. 28]. Она непосредственно связана с кодом сообщения, то есть самим языком, и проявляется при возникновении необходимости внести пояснения к используемым средствам языка.

Шестая поэтическая функция проявляется прежде всего в самом сообщении и связана с его оформленностью, видом, звучанием. Сообщение, таким образом, выстраивается (или чаще оформляется конкретным образом) ради самого себя, ради передачи эстетической информации.

Как показывает практика, в большинстве речевых актов представлен комплекс вышеперечисленных функций. Это подтверждается и Р.Якобсоном: «Различия между сообщениями заключаются не в монопольном проявлении какой-либо одной функции, а в их различной иерархии» [8, с. 198]. Г.В.Колшанский придерживается такого же мнения: «Как бы ни были разнообразны сферы проявления языка, как бы многогранны ни были целеустановки конкретных речевых актов, как бы ни были своеобразны цели использования языка в различных системах коммуникации и в различных жанрах, язык остается единым по своей природе, имеющим одну цель – установление взаимопонимания в процессе коммуникации» [15, с. 3].

К концу двадцатого столетия проблемы функционирования языка привели к всеобщему интересу к тексту, к анализу разговорной речи.

Интерес к определению функций языка в целом актуален и по сегодняшний день. Язык является общественным явлением, а в социологии функциональный подход считается одним из ведущих. Следовательно, первоочередной становится проблема социальных функций языка – особенности его использования в целом в разных условиях жизни общества, на разных уровнях и в разных сферах. Данная проблема вызывает следующую не менее важную проблему функционирования отдельных элементов языка, с одной стороны, в зависимости от внешнего влияния объективных и субъективных факторов, а с другой – в зависимости от внутреннего структурного воздействия самого языка. В последнее время исследуются проблемы соотношения в языке функционального и семантического, функционального и прагматического.

Осуществленный с данных позиций анализ междометий [16, с. 55], привел нас к выводу, что выбор междометия среди других, схожих по семантическому значению средств языка, обусловлен его высокой степенью экспрессивности, большей выразительностью по сравнению с другими единицами лексико-грамматического плана. Таким образом, в устной речи с их помощью достигается прежде всего усиление основной прагматической установки (эмотивной, референтивной и т.д.), а в письменной – создается большая образность, чем активно пользуются писатели в создании художественных произведений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гак В.Г. К типологии функциональных подходов к изучению языка // Проблемы функциональной грамматики. М.: Наука, 1985. С.3-24.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Наука, 1969. 565 с.
3. Косов В.Т. Междометия как средство выражения эмоциональной и волевой функций языка (на материале немецкого языка) // Вопросы германской и романской филологии / Уч. зап. МГПИИЯ им. М.Тореза. М., 1963.



т.27. С.188-213.

4. Вандриес Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю. М.: Едиториал УРСС, 2004. 410 с.

5. Bühler K. Sprachtheorie. Jena, 1934. 375 S.

6. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. 656 с.

7. Гардинер А. Различия между речью и языком. В сб. В.А.Звегинцева «История языкознания 19 и 20-го веков в очерках и извлечениях», ч.2. М.: Наука, 1960. 386 с.

8. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм «за» и «против». М.: Прогресс, 1975. С.193-230.

9. Мартине А. Основы общей лингвистики. М.: Либроком, 2009. 226 с.

10. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л.: Наука, 1975. 274 с.

11. Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика. М.: Наука, 1977. 456 с.

12. Слюсарева Н.А. Методологический аспект понятия функций языка. Изд. АН СССР, сер. Л и Я, 1979, т.38, в.2. С.136-144.

13. Шмелев Д.Н. Русский язык в его функциональных разновидностях. М.: Просвещение, 1977. 384 с.

14. Супрун А.Е. Лекции по теории речевой деятельности. Минск: Просвещение, 1996. 288 с.

15. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. М.: ЛКИ, 2007. 176 с.

16. Мамушкина С.Ю. Семантика и прагматика междометий в современном английском языке. Тольятти: Волжский университет им. В.Н.Татищева, 2006. 132 с.

УДК 81

РУССКИЕ ПЕРЕВОДЫ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Г. ГЕЙНЕ В ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОМ  
ОСМЫСЛЕНИИ К.И. ЧУКОВСКОГО

© 2016

**Морозова Светлана Николаевна**, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка  
*Военная академия материально-технического обеспечения*  
(440005, Россия, Пенза, Военный городок, 1, e-mail: s.morozova09@mail.ru)  
**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения  
*Пензенский государственный технологический университет*  
(440039, Россия, Пенза, пр. Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье анализируется специфика восприятия К.И. Чуковским русских переводов произведений Г. Гейне. Обращение к феномену Г. Гейне в русской литературе начала XX в. связано с поисками нового поэтического языка. При переводе произведений Г. Гейне К.И. Чуковский считает важным не заслонять личность немецкого писателя и по возможности сохранять стиль подлинника, что позволяет достигать ощущения достоверности перевода, его близости оригинальному замыслу. Осмысливаются обстоятельства работы К.И. Чуковского над статьей «Гейне в Англии» для шестого тома «Избранных сочинений» немецкого писателя под редакцией А.А. Блока (том издан в 1922 г.), отмечены высокие оценки, данные К.И. Чуковским переводам Ю.Н. Тынянова («Германия» и др.), А.И. Куприна («Дворцовая легенда»), В.В. Левика («Завидовать жизни любимцев судьбы»). Для К.И. Чуковского было неприемлемым стремление отдельных современных критиков (в частности, В.П. Кранихфельда) проводить параллели между Г. Гейне и второстепенными современными русскими поэтами; также он отвергал попытки восприятия Г. Гейне как одностильного лирика, приводившие к утрате значимого для него оттенка пародийности. Вместе с тем К.И. Чуковский усматривал сильнейшую гейневскую составляющую в позднем творчестве А.А. Блока, в котором жизнь предстала «во всей своей скелетной обнаженности». Он характеризовал творчество Гейне как выдающееся явление не только немецкой, но и европейской литературы второй четверти XIX в.

**Ключевые слова:** К.И. Чуковский, Г. Гейне, русская переводная художественная литература, поэтический перевод, литературный стиль, поэтический язык, «гейневская» интонация, ирония, межкультурная коммуникация, романтические мотивы.

RUSSIAN TRANSLATIONS OF H. HEINE'S WORKS IN K.I. CHUKOVSKY'S LITERARY  
AND CRITICAL CONSIDERATION

© 2016

**Morozova Svetlana Nikolayevna**, candidate of philological sciences, teacher of the Chair of the Russian Language  
*Military Academy of Logistics*  
(440005, Russia, Penza, Military town, 1, e-mail: s.morozova09@mail.ru)  
**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
head of the Chair of Translation and Translation Studies,  
*Penza State Technological University*  
(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Abstract.** The article analyzes K.I. Chukovsky's specific reception of Russian translations of H. Heine's works. The address to H. Heine's phenomenon in the Russian literature at the beginning of the 20th century is connected with searches of the modern poetic language. While translating H. Heine's works, K.I. Chukovsky considers important not to hide the German writer's personality and, whenever possible, to preserve the style of the original what allows to get the feeling of the translation accuracy, its proximity to the original plan. The article comprehends the circumstances of K.I. Chukovsky's work on the article "Heine in England" for the sixth volume of "The Selected Works" by the German writer under A.A. Blok's edition (the volume was published in 1922), it notes the high appreciation, given by K.I. Chukovsky to the translations of Yu.N. Tynyanov ("Germany" and others), A.I. Kuprin ("A Palace Legend"), V.V. Levik ("To Envy the Life of Destiny's Favourites"). K.I. Chukovsky considered certain modern critics' (in particular, V.P. Kranikhfeld's) aspiration to draw parallels between H. Heine and minor modern Russian poets to be unacceptable; also, he rejected attempts of reception of H. Heine as one-stylish lyric poet, what led to the loss of a parody shade, significant for him. At the same time, K.I. Chukovsky saw the strongest Heine's component in A.A. Blok's last works, in which life appeared "in all its skeletal nakedness". He characterized Heine's creativity as the outstanding phenomenon not only of the German, but also of the European literature at the second quarter of the 19th century.

**Keywords:** K.I. Chukovsky, H. Heine, Russian translated fiction, poetic translation, literary style, poetic language, "Heine's" intonation, irony, cross-cultural communication, romantic motives.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Актуальность работы в широком плане обусловлена усилившимся вниманием к проблемам истории русской переводной художественной литературы, истории русского поэтического перевода, в частности, к изучению особенностей творческих манер ведущих русских переводчиков. В связи с этим особенный интерес вызывает тема восприятия К.И. Чуковским русских переводов Г. Гейне. Этот вопрос имеет тем более важное значение в контексте осмысления литературных взаимосвязей России и Германии.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

Теоретическую основу статьи составили труды отечественных исследователей истории русской пере-

водной художественной литературы Ю.Д. Левина, Г.Р. Гачечиладзе, А.Н. Гиривенко, Е.Г. Эткинды [1–4]. Несмотря на достаточно широкую разработку проблемы рецепции Г. Гейне в России (работы П.И. Вейнберга, С.П. Гиджеу, Я.И. Гордона, А.И. Дейча, Л.З. Копелева, Ю.Н. Тынянова [5–10]), некоторые вопросы (в том числе и связанные с восприятием русских переводов из Гейне К.И. Чуковским) остаются неосвещенными.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Целью исследования является анализ специфики литературно-критического восприятия К.И. Чуковским русских переводческих прочтений произведений Г. Гейне, осуществляемый в широком контексте литературного процесса XX в.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Выдающийся филолог Вяч. Вс. Иванов в послесловии к книге Л.З. Копелева «Поэт с берегов Рейна: Жизнь

и страдания Генриха Гейне» писал: «Судьба Гейне в России необычайна. Наиболее крупные поэты, пришедшие после Пушкина, рано его оценили и на него равнялись в самых смелых своих опытах. Столетие от Тютчева и Лермонтова до Блока прошло под знаком Гейне» [11, с. 437]. Возникший в середине XIX в. феномен «русского Гейне» был во многом связан с поисками нового, более живого и просторечного поэтического языка. Современный писатель Тарас Бурмистров так иронизирует по этому поводу: «Среди европейских поэтов особым вниманием у нас пользовался Гейне, которому подражали все кому не лень. Русским писателям специфическая “гейневская” интонация, в которой в непринуждённой пропорции смешивались ирония и разочарование, горечь и насмешка, удавалась, пожалуй, лучше, чем самому автору. Хорошо звучали в нашем культурном пространстве и звенящие лирические ноты немецкого поэта» [12].

К творчеству Г. Гейне К.И. Чуковский обратился в связи с тем, что для шестого тома «Избранных сочинений» немецкого писателя под редакцией А.А.Блока (том издан в 1922 г.) [13, с. 72–107] потребовалась статья «Гейне в Англии». И спор в редакции издательства «Всемирная литература» о том, кому ее писать, решился просто: английский язык хорошо знал Чуковский – вот ему и пришлось, несмотря на загруженность другими делами, приняться за статью. Чуковский впоследствии так вспоминал эту историю: «...нашей коллегией было поручено мне написать статью “Гейне в Англии”. За недосугом я не исполнил своего обещания» [14, с. 183]. Отчаявшись заполучить статью, А.А.Блок написал небольшую театральную пьеску, которую озаглавил «Сцена из исторической картины “Всемирная литература”». В ней поэт шуточно представил творческую атмосферу в издательстве и с удивительной точностью перечислил те до смешного разнообразные темы, над которыми Чуковскому приходилось в ту пору работать:

Чуковский (*с воплем*)

Мне некогда! Я «Принципы» пишу!

Я гржебинские списки составляю!

«Персея» инсценирую! Некрасов

Еще не сдан! Введенский, Диккенс, Уитмен

Еще загромождают стол. Шевченко,

Воздухоплаванье...» [14, с. 183].

К тексту сценки А.А. Блок сделал пародийную приписку, согласно которой не попавшая в шестой том статья Чуковского якобы ждала своей очереди тридцать лет, после чего «вышла в свет 31 вентоза 1949 года, причем, по недосмотру 14-ти ответственных, квалифицированных, забронированных и коммунальных корректоров, заглавие ее было напечатано с ошибкой, именно: “Гей не в ангелы”» [15, с. 240].

К русским прочтениям Г. Гейне К.И. Чуковский обращается в книге «Высокое искусство», знаменитой «азбуке для переводчиков». Говоря о современных поэтах-переводчиках, Чуковский отмечает, что «современному читателю наиболее дорог лишь тот из них, кто в своих переводах старается не заслонять своей личностью <...> Гейне» [16, с. 43]. При этом личность автора, по аналогии с театральным действием, «выразится <...> сама собой, помимо его желаний и усилий»: «Сознательно стремиться за какому выпячиванию своего я актер не должен ни при каких обстоятельствах» [16, с. 43].

Важным качеством хорошего перевода Чуковский считает сохранение стиля оригинала. Именно при наличии этого качества, даже без непосредственного соотнесения с подлинником, возникает ощущение достоверности. В этой связи одним из образцов Чуковский называет выполненный В.В. Левиком перевод стихотворения Гейне «Завидовать жизни любимцев судьбы», в котором интерпретатор, соблюдая все формальные признаки оригинального стихотворения (количество стихов, размер подлинника), верно передает художественное впечатление, погружает читателей в характерную гейневскую Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

скую эмоциональную атмосферу.

Следуя традиции русского восприятия творчества немецкого поэта в середине XIX в., когда оказался востребован Гейне-сатирик, мастер сарказма, глашатай освободительных идей, Чуковский критикует переводы многих стихотворений Гейне как лирических, лишенных оттенка пародийности, в реальности крайне значимого для немецких подлинников. Сложности следования данной тенденции заключалась в том, что для русских шестидесятников XIX в. Гейне всё-таки был не совсем «свой», но они или игнорировали это отличие, или довольно сурово расправлялись с тем Гейне, который был им не нужен и даже мешал. Так, Д.И. Писарев объяснял всё неприемлемое для него в творчестве Гейне отсутствием у того четкой политической платформы. В статье «Генрих Гейне» (1867) он писал: «Предшественники <Гейне> верили в политический переворот; преемники верят в экономическое обновление, а посередине лежит темная туча, наполненная разочарованием, сомнением и смутно-беспокойными тревогами; и в самом центре этой темной тучи сидит самый блестящий и самый несчастный ее представитель – Генрих Гейне, который весь составлен из внутренних разладов и непримиримых противоречий» [17, с. 411]. Именно на эту односторонность указывает Чуковский, когда пишет: «Сочетание нескольких стилей в одном стихотворении Гейне оказалось не под силу переводчикам, – и они долгое время представляли его русским читателям как самого тривиального одностильного лирика. Впрочем, в этом были виноваты не только переводчики, но и читатели, предпочитавшие именно такие переводы» [16, с. 121].

Чуковский сожалел в связи с постоянным стремлением критики противопоставить поэзию Гейне вошедшим в моду направлениям модернизма: «Я не был способен понять, почему нельзя в одно и то же время любить <и тех и других>, почему один исключает другого» [14, с. 30]. В упрек Гейне ставили то, что он лишил поэзию эмоциональности. На защиту немецкого автора встал А.А. Блок, который в статье «Гейне в России (О русских переводах стихотворений Гейне)» (1919) предложил свое понимание исторического значения поэта, основанное на противопоставлении искусства основам европейского гуманизма [18, с. 116–128]. Особо Чуковский отмечал перевод А.И.Купринных стихотворения Гейне «Дворцовая легенда», сделанный «сразу, в один присест», характерным купринским «тонким, легким, стремительным почерком» [14, с. 98].

К.И. Чуковского привлекла деятельность Ю.Н. Тынянова, который в 1920-е гг. вплотную занялся переводами Гейне, в 1933 г. издал первый полный перевод поэмы «Германия» на русский язык, вслед за которым появились переводы С.Я. Рубановича под редакцией А.И. Дейча, Л.М. Пеньковского, В.В. Левика. Современники осуждали Ю.Н. Тынянова за «деконкретизацию» Гейне. Стихотворения для перевода Тынянов выбирал по простейшему принципу: он переводил за редким исключением то, что прежде не было пропущено царской цензурой, притом щедро обогащал лексику своих переводов немецкими канцеляризмами. Чуковский писал, что у Ю.Н. Тынянова «наиболее удачны те <произведения>, где Гейне жесток, сух, колюч, и «лирика Гейне меньше давалась ему, чем сагира, да он и не покушался на лирику <...>, больше всего тяготел к саркастическим “зоолиадам и занозам”». Оттого-то он и казался таким силачом в переводе гейневской “Германии”» [14, с. 374]. Чаще всего Чуковский характеризовал переводы Тынянова как виртуозные [19, с. 213] и отличные [19, с. 245]. В заслугу Тынянову ставилось то, что для поэтического перевода он избрал путь максимального приближения своего героя к себе и своим современникам, дал ему язык нового времени и, вместе с тем, полное доверие читателей. Он мог позволить себе подобную модернизацию, потому что она опиралась на историзм его художественного мышления. Уходить в другую эпоху, оставаясь со-

временником своей, – таков принцип Тынянова. «В нем нет “влаги”, нет “лирики”, нет той песни, которая дается лишь глупому» [19, с. 333], – писал Чуковский в своем дневнике 11 октября 1927 г.

Тынянову было свойственно чувство истории, он постоянно находился в поиске эволюции современного стиля и характерных новейших устремлений литературы. Перевод соединяет в себе искусство и науку, причем наука чтения, осмысления, исторического интерпретирования оригинала, если он относится к другой эпохе, сопрягается в художественном переводе с искусством, иначе говоря, с созданием современных, нынешних художественных ценностей. В этом смысле тыняновский Гейне феноменален: оставаясь самим собой – поэтом XIX века, представителем германской культуры, он оказывался современником русских поэтов. В его стихотворениях присутствовали черты, свойственные тому новому стилю, который так привлекал к себе Тынянова. Смешение стилей и языков, словесные и фразеологические неологизмы способствовали перенесению Германии Гейне в новую эпоху и другое пространство. Тыняновым были созданы стилистические условия для восприятия гейневских текстов русским читателем как произведений отечественной литературы.

Чуковский трепетно относился к сближениям отдельными критиками творческих манер Гейне и новых русских поэтов. Так, в очерке «Максим Горький», вошедшем в книгу «литературных портретов и характеристик» «От Чехова до наших дней» (1908), он упоминал «поэта-звоняря» А.А. Лукьянова, вызывавшего в памяти современного критика В.П. Кранихфельда «образ другого поэта, поэта-барабанщика, того “лихого барабанщика” в войне за освобождение человечества, который писал когда-то: “Стучи в барабаны и не бойся. / Целуй маркитантку под стук, / Вся мудрость житейская в этом, / Весь смысл глубочайших наук”» [20, с. 92]. Размышляя о том, что барабан немецкого поэта гремит для полноты жизни, будит призывными ударами жажду жизни и поэтому дает богатое выражение гамме человеческих настроений, В.П. Кранихфельд не мог не отметить, что «колокол русского поэта <...> звучит монотонно», рождает в душе «своими размеренными ударами» отнюдь «не радость жизни, а смутную тревогу»: «Это – вечерние звоны собора Парижской Богоматери, которые входят в сознание вместе с темными силуэтами насторожившихся и чем-то угрожающих химер» [20, с. 92]. Казалось бы, такой вывод не должен вызвать возражений, но Чуковского возмущает сам факт сравнения «безнадежного стихослагателя» [20, с. 92] с Г. Гейне – очевидное свидетельство отсутствия у критика В.П. Кранихфельда необходимого литературного вкуса.

А.А. Блок был единственным русским поэтом, которого Чуковский без малейших сомнений соотносил с Г. Гейне. Причем Блок, в понимании Чуковского, прошел сложную эволюцию: в начале творческого пути он сопоставил с Новалисом, создает лирику, проникнутую чарующей нежностью, озаряет «лучами нездешнего мира» «обманы и приманки жизни», однако впоследствии, на закате дней, превращается в Гейне, перед которым жизнь предстала «во всей своей скелетной обнаженности», вследствие чего «все показалось смешным» [21, с. 160–161]. Типологически сопоставляя творчество русского и немецкого поэтов, Чуковский шел по пути выявления черт несходства их художественных миров.

Блок нашел подступы к внутреннему миру Гейне и одновременно – свидетельство «болезни», которой пропитана современная жизнь; об этом в 1908 г. он написал в статье «Ирония» (1908). О Гейне как вечном спутнике Блока так писали А.В.Лавров и В.Л.Топоров: «Болезнь “иронии” – болезнь личности – болезнь “индивидуализма” – таково, по Блоку, разрушающее наследие гуманистической цивилизации XIX в., такова его оборотная сторона, которую разгадал и воплотил Гейне в своей “провокационной иронии”» [22, с. 658]. Именно поэтому

фраза Гейне «Я не могу понять, где оканчивается ирония и начинается небо» звучит для Блока как крик о спасении. «Если в 1908 г. Гейне был интересен Блоку прежде всего своей “провокационной иронией”, столь поразившей его в “Путешествии по Гарцу”, то в послереволюционные годы в его восприятии немецкого поэта на первый план выдвинулись иные аспекты. Представая ранее прежде всего как разоблачитель и разрушитель идеальных и культурных мифов XIX в., Гейне теперь укрупняется в сознании Блока и обретает ореол пророка нового, грядущего мира, открывающегося за горизонтом свершившейся революции. <...> Своей внутренней раскованностью и мятежностью, свободой от догм и предрассудков, причастностью “духу музыки” – движущей силе жизненного обновления – Гейне нес в себе черты будущего цельного человека, “человека-артиста”, который, как считал Блок, должен прийти на смену “гуманному” человеку внутренне исчерпавшей себя современной цивилизации» [22, с. 658]. Многие из этих положений Блок сформулировал в программной статье «Крушение гуманизма» (1919, опубл. в 1921 г.) [18, с. 93–115].

В 1919 г. Чуковский солидаризируется с мнением Блока, который, читая доклад о переводах Гейне на собрании в издательстве «Всемирная литература», причислил его к антигуманистам и убежденно заявил, что теперь, когда «гуманистическая цивилизация XIX в. закончилась, когда колокол антигуманизма слышен звучнее всего, Гейне будет понят по-новому» (дневниковая запись К.И.Чуковского от 26 марта 1919 г.; [23, с. 244]). Отметим, что в раннем творчестве, в частности, в корреспонденции из Лондона «О буржуазности» (1903) Гейне, напротив, был для Чуковского символом неизменного интереса к вечным вопросам бытия, поиск ответов на которые позволяет людям сохранять в себе человеческое начало. Об этом – строки из стихотворения Гейне «Вопросы» цикла «Северное море»:

– В чем состоит существо человека?

Кто он? Откуда? Куда он идет?

Кто там вверху, над звездами живет? [23, с. 464].

Комментируя вопросы Гейне, Чуковский писал, что забыть про них – «это значит забыть своего Бога живого, опустошить свою душу, презреть высшую красоту, высшее величие, высшее мучительнейшее счастье человеческого» [23, с. 464].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

В письме М.О.Гершензону, датированном концом января 1908 г., Чуковский так определял роль Гейне в современной литературе: «Но кто знает, если бы у Гейне был свой язык, он, может быть, затмил бы самого Давида. А теперь он *minor poet of Germany* <второстепенный поэт Германии (англ.)> – не Гете, не Шекспир, не Данте, не Толстой, а – Гейне» [24, с. 154]. Чуковский указывает на творчество Гейне как на выдающееся явление не только немецкой, но и европейской литературы второй четверти XIX в. Противоречия его мировоззрения, неоднозначность его отношения к романтизму, парадоксальное сочетание «вольной песни», отвергающей всякую тенденцию, с бичующей сатирой – все это отражает не только его индивидуальные особенности, но и сложный процесс развития западноевропейского общества. Боевой пафос «новой, лучшей песни» и непримиримость к любым формам гнета – социального и духовного – обеспечили огромную популярность Г. Гейне в России.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Левин Ю.Д. Русские переводчики XIX века и развитие художественного перевода. Л., Наука, 1985. 300 с.
2. Гачечиладзе Г.Р. Художественный перевод и литературные взаимосвязи. М.: Сов. писатель, 1980. 255 с.
3. Гиривенко А.Н. Русский поэтический перевод в культурном контексте эпохи романтизма. М.: Изд-во Университета РАО, 2000. 234, [2] с.
4. Эткинд Е.Г. Поэзия и перевод. М.–Л.: Сов. писатель, 1987.

тель, 1963. 431 с.

5. Вейнберг П.И. Генрих Гейне, его жизнь и литературная деятельность. СПб.: Общественная польза, 1891. 112 с.

6. Гиждеу С.П. Лирика Генриха Гейне. М.: Художественная литература, 1983. 159 с.

7. Гордон Я.И. Гейне в России. XX век. Душанбе: Дониш, 1983. 432 с.

8. Дейч А.И. Поэтический мир Генриха Гейне. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1963. 446 с.

9. Копелев Л.З. Поэт с берегов Рейна: Жизнь и страдания Генриха Гейне. М.: Прогресс-Плеяда, 2003. 512 с.

10. Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. М.: Наука, 1977. 576 с.

11. Иванов Вяч.Вс. Гейне в России // Копелев Л.З. Поэт с берегов Рейна: Жизнь и страдания Генриха Гейне. М.: Прогресс-Плеяда, 2003. С. 431–451.

12. Бурмистров Т. Вольный перевод // <http://tbv.spb.ru/wca/38.php>

13. Ланда Е.В. Блок – редактор Гейне // Редактор и перевод: Сб. статей. М.: Книга, 1965. С. 72–107.

14. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 5: Современники / Сост., коммент. Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2001. 480 с.

15. Чукоккала: Рукописный альманах Корнея Чуковского / Предисловие И.Л. Андроникова, комментарии К.И. Чуковского, сост., подг. текста и примечания Е.Ц. Чуковской. М.: Русский путь, 2008. 584 с.

16. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 3: Высокое искусство; Из англо-американских тетрадей / Сост. и коммент. Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2001. 608 с.

17. Писарев Д.И. Полное собрание сочинений и писем: В 12 т. Т. 9: Статьи (1867) / Подготовка тома Е.Ю. Буртиной, Г.Г. Елизаветиной, И.Б. Павловой, В.С. Семенова, В.И. Щербакова. М.: Наука, 2005. 552 с.

18. Блок А.А. Собрание сочинений: В 8 т. Т. 6: Проза (1918–1921) / Подг. текста Д. Максимова и Г. Шабельской, примечания Г. Шабельской. М.–Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1962. 556 с.

19. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 12: Дневник (1922–1935) / Составление и подг. текста Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2006. 656 с.

20. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 6: Литературная критика (1901–1907): От Чехова до наших дней; Леонид Андреев большой и маленький; Несобранные статьи (1901–1907) / Составление и подг. текста Е. Ивановой и Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2002. 624 с.

21. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 8: Литературная критика. 1918–1921 / Составление и подг. текста Е. Ивановой и Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2004. 664 с.

22. Лавров А.В., Топоров В.Л. Блок переводит прозу Гейне // Литературное наследство. Т. 92: Александр Блок. Новые материалы и исследования: В 5 кн. Кн. 4. М.: Наука, 1987. С. 658–665.

23. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 11: Дневник (1901–1921) / Предисл. В. Каверина; составление и подг. текста Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2006. 592 с.

24. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 14: Письма (1903–1925) / Вступ. ст. Е. Ивановой; Сост. Е. Иванова, Л. Спиридонова, Е. Чуковская; общая ред., подг. текстов и коммент. Е. Ивановой и Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2008. 688 с.

УДК 81

## КОРНЕЙ ЧУКОВСКИЙ О МАРКСИСТСКОЙ ФИЛОСОФИИ

© 2016

**Морозова Светлана Николаевна**, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка

*Военная академия материально-технического обеспечения*

*(440005, Россия, Пенза, Военный городок, 1, e-mail: s.morozova09@mail.ru)*

**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,

заведующий кафедрой перевода и переводоведения

*Пензенский государственный технологический университет*

*(440039, Россия, Пенза, пр. Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье характеризуется влияние философских взглядов Карла Маркса на мировоззренческую позицию К.И. Чуковского. Предпринимаемый на основе интеграции семантического и лингвокультурологического подходов комплексный анализ позволяет осмыслить представления К.И. Чуковского о мире и человеке. В качестве объединяющего элемента красоты и пользы К.И. Чуковский называет идею самоцельности, опирающуюся на материалистическую теорию. Писатель встает на защиту принципов марксизма, доказывая, что у немецкого философа исследование материальной задачи предшествует формальной стороне работы. Также рассматривается интерпретация К.И. Чуковским суждений К. Маркса об идеологии науки и философии, отмечается, что только при объективном определении действительности можно понять субъективную сторону истории, дать эволюционное научное обоснование идеализма. По мнению К.И. Чуковского, эволюция исторического процесса является лишь условием для проявления идеализма, но не его причиной. К.И. Чуковский не принимал теорию К. Маркса о «служебном» значении проявлений психической жизни человека как противоречащую романтическим представлениям о самоцельности этих проявлений. Анализируя книгу Н. Бельтова (Г. В. Плеханова), К.И. Чуковский оговаривался, что, несмотря на утрированное восприятие идей марксизма, русская интеллигенция всегда находит в них спасение «от вопросов безверья, от тоски».

**Ключевые слова:** К.И. Чуковский, К. Маркс, марксизм, мировоззрение, идеология, самоцельность, идеализм, литературная критика, межкультурная коммуникация, международные литературные и историко-культурные связи, традиция, общественные отношения.

## KORNEY CHUKOVSKY ABOUT MARXIST PHILOSOPHY

© 2016

**Morozova Svetlana Nikolayevna**, candidate of philological sciences, teacher of the Chair of the Russian Language

*Military Academy of Logistics, Penza*

*(440005, Russia, Penza, Military town, 1, e-mail: s.morozova09@mail.ru)*

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,

head of the Chair of Translation and Translation Studies

*Penza State Technological University*

*(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)*

**Abstract.** The article characterizes the influence of Karl Marx's philosophical views on K.I. Chukovsky's world outlook. The complex analysis, undertaken on the basis of integration of the semantic and linguoculturological approaches, allows to comprehend K.I. Chukovsky's ideas of the world and person. K.I. Chukovsky considered the idea of self-integrity, based on the materialistic theory, to be the uniting element of beauty and benefit. The writer rises in defense of Marxism principles, proving that in the German philosopher's work the research of a material task precedes formality of work. Also K.I. Chukovsky's interpretation of K. Marx's judgments of science and philosophy ideology is considered; it is noted that it is possible to understand the subjective aspect of history, to give the evolutionary scientific justification of idealism only within the objective determination of reality. According to K.I. Chukovsky, the evolution of the historical process is only a condition for manifestation of idealism, but not its reason. K.I. Chukovsky didn't accept K. Marx's theory about the "service" value of manifestations of mental human life as contradicting romantic ideas of self-integrity of these manifestations. While analyzing the book by N. Beltov (G.V. Plekhanov), K.I. Chukovsky stipulated that, despite the exaggerated perception of Marxism ideas, Russian intelligentsia always found rescue "from questions of unbelief, from melancholy" in them.

**Keywords:** K.I. Chukovsky, K. Marx, Marxism, outlook, ideology, self-integrity, idealism, literary criticism, cross-cultural communication, international literary and historical and cultural relations, tradition, public relations.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время в литературоведении актуальна проблема исследования русско-европейских связей с целью выявления фактов влияния зарубежной культуры на творчество русских писателей. Данный вопрос представляется весьма важным в плане проведения параллелей, поиска сходства представлений русских писателей и немецких философов. В статье рассматривается проблема взаимосвязей мировоззренческих позиций К.И. Чуковского с философией марксизма.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Чуковский известен в основном как автор детских произведений, переводчик и публицист, а его философские изыскания, отражающие веяния эпохи, остаются малоизученными. Тем более когда речь идет о влиянии на его творчество философии К. Маркса. В разное время эта тема фрагментарно затрагивалась в контексте литературно-критической и литературоведческой деятельности К.И.

Чуковского в работах Л.К. Чуковской, Е.Ц. Чуковской, М.С. Петровского, И.В. Лукьяновой, Е.В. Ивановой [1–5], что учтено в нашей статье. Также при осмыслении данного вопроса использовались труды исследователей философии К. Маркса и проблем ее восприятия в России [6–9].

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

В статье представлен опыт комплексного изучения философской мировоззренческой системы К.И. Чуковского в связи с идеологическими установками эпохи, отмечены схожесть/несхожесть взглядов писателя с принципами и догмами марксистской философии.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

В начале своей литературной деятельности К.И. Чуковский хотел стать философом и работал над теорией, которая дала бы универсальное объяснение цели и смыслу человеческой жизни. В начале XX в. теория утилитарного назначения искусства, предполагавшая обязанность бороться за гражданские идеалы в духе некрасовской формулы «поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан», сохраняла господство в

эстетике, хотя ее популярность быстро снижалась.

Тему первой философской статьи Чуковского «К вечно-юному вопросу (Об “искусстве для искусства”» (1901) подсказал спор о задачах искусства, развернувшийся на страницах либеральных изданий. С появлением символистов, провозглашавших независимость искусства от всех вне его лежащих задач, сторонники утилитарного искусства вынуждены были активизироваться и заново отстаивать свои позиции.

Участвуя в разгоревшихся дебатах, Чуковский не примыкал к готовым точкам зрения, он пытался найти некий третий путь, примиряющий красоту и пользу, и философской опорой на этом пути должна была стать его теория самоценности, или «самоцельности», как он ее еще называл. В процессе самоцельного познания наука создает знание, способное принести практическую пользу. Наука, разумеется, будет служить народу, но не в этом ее цель. Если она поставит себе задачей исключительно служение народу и прекратит поиск, то очень скоро пропадет сам смысл науки.

Основой философской теории Чуковского стал материализм. Писатель учился на популярной в России рубежа XIX–XX вв. философской литературе, в особенности на трудах немецких философов. Все «полезные ошибки» материалистической теории представлялись ему надстройкой, существовавшей на определенном базисе, причем очень полезной надстройкой, без которой невозможно обойтись. Все эти «полезные обманывания» – любовь, нравственность, наука, искусство – были, по его мнению, нужны обществу для того, чтобы двигаться к «прекрасному будущему». Сравнивая индивидуализм и марксизм, Чуковский приходил к выводу, что если марксизм обозначает какое-то явление отрицательным свойством, то индивидуализм без всяких доказательств отрицает его. По наблюдению Чуковского, современные философы не желали считаться с этим, говоря, что «марксизм как специальное, отвлеченное построение совершенно чужд жизни, будучи лишен всякого практического значения и не имея никакого принципа, определяющего наше поведение в социальном обиходе» [10, с. 234]. Чуковский убедительно доказывал, что у К. Маркса исследование материальной задачи предшествует формальной стороне его работы. Исследователю наличного общественного экономического быта нет надобности в искусственном подведении капиталистического производства под заранее придуманные формальные диалектические противоречия, ибо вокруг немало реальных, действительных противоречий. Маркс не признавал обязательности капитализма, хотя считал, что всякий процесс обязателен там, где он существует.

Анализируя суждения Маркса об идеологии науки и философии, Чуковский предлагал свое понимание этого вопроса, отмечая, что наука всегда бессознательно приспособлялась к условиям производства. Люди приспособивались к среде и приспособивали ее к своим нуждам, которые появлялись под влиянием на общественную организацию исторической атмосферы, окружавшей каждое данное общество. Нет одинаковой среды, отсюда разнообразие культур. Также нельзя понять идеологию общества без знания и понимания прошлого. Говоря, что роль личности в истории идеологий принципиально важна, К.И. Чуковский на примере условного гения трактовал обозначенные позиции марксизма: в области общественных наук гений раньше других схватывает смысл новых общественных отношений; в области естествознания общество дает ему возможность сделать открытия; в области эстетики гений лучше других выражает преобладающую эстетическую склонность данного общества. Чуковский призывал не упрекать Маркса в отрицании значимости идеалов, так как они имели связь с объективной действительностью, зная которую, можно понять субъективную сторону истории, а также указывал, что нельзя признавать «экономии» Маркса, отрицая его историю.

Исторические столкновения нередко объяснялись столкновениями идей. Маркс замечал, что идеи отбрасывались всякий раз, когда не соответствовали реальным интересам того общественного класса, который являлся носителем исторического прогресса. Правовые отношения коренились в материальных жизненных отношениях, совокупность которых называлась «гражданским обществом». В этой связи человек, по Чуковскому, должен жить в обществе, которое, в свою очередь, меняет природу человека.

Обращаясь к вопросу об общественной собственности, Чуковский подчеркивает ее значимость для первобытного общества, для дальнейшего развития его производительных сил. Однако с экономическим, правовым развитием общества неизбежны трансформация понятий людей, изменение их фактических отношений в процессе производства, – в результате новые отношения находят отражение в новых правовых формах. Не сознание людей, по мнению писателя, определяет их бытие, а их общественное бытие определяет их сознание. Изменение производительных сил влечет за собой изменение общественных отношений людей, а также их взглядов на собственность. Чуковский соглашается с Марксом, что не только внутренние отношения в обществе, но и внешние отношения конкретного общества к другим обществам коррелируют с состоянием производительных сил. Внешние отношения порождают новые нужды, для удовлетворения которых формируются новые силы. Не политические действия, а экономия определяет действительные поводы к междуплеменным и международным отношениям. Каждой ступени развития производительных сил соответствует своя система вооружений, своя тактика, своя дипломатия, свое международное право. Взаимодействие между политикой и экономией существует, и политические учреждения или содействуют развитию хозяйственной жизни, или препятствуют ему. Чуковский делает вывод, что экономия господствует над политикой и над сознанием, что производительные силы, развиваясь, влекут за собой перевороты в правовом пространстве. Маркс, по наблюдению Чуковского, вовсе не отвергает великого значения духовной деятельности людей, он только указывает ей место.

При научном обосновании понятия идеализма, марксизм опирается на метафизику, и эволюция исторического процесса лишь условие, а не причина его проявлений. Идеализм, с точки зрения марксистов, преждевременен, так как энергия общества должна быть поглощена материальной борьбой. И если, говорит Чуковский, материальный базис есть средство для достижения идеальных целей, то значит идеология самостоятельна. Устанавливая зависимость конкретных идей от реальной потребности конкретного класса, признавая эти идеи лишь надстройкой экономического базиса, Маркс смотрел на проявления психической жизни человека как на нечто «служебное», скоропреходящее, относился к ним без какого-либо почтения (хотя вовсе не пренебрежительно, как это представляют некоторые его российские последователи). Идеалисты же склонны признавать абсолютность, самоцельность всякого проявления духовной жизни, отрицая относительность сторон человеческого духа. И если, по наблюдению Чуковского, обозначить кантовское слово «долг» как выгоду одного из общественных классов, признать, что долг вовсе не какая-то вещь в себе, без отношения ко всему миру, лежащая вне наших нужд и желаний, а нечто изменчивое, применяющееся ко всем условиям жизни, то не остается ни единой точки соприкосновения с последователями марксизма.

Много размышлял К.И. Чуковский и о проникновении марксистских идей в Россию. Так, в очерке «Григорий Толстой и Некрасов» (1946), включенном в 1958 г. в авторский сборник «Люди и книги», он привел относившуюся к 1840-м гг. легенду о некоем степ-

ном помещике Толстом, который, встретив в Париже Карла Маркса, «воспламенился его революционной проповедью и хотел пожертвовать деньги на нужды европейской революции» [11, с. 7]. Критик и мемуарист П.В. Анненков [12] не сомневался в том, что, заявляя о готовности помочь предстоящей революции, этот человек был искренен и верил своему обещанию. К.И. Чуковский подробно останавливался на данном эпизоде и, анализируя разнообразные предположения (в степном помещике видели и Льва Николаевича Толстого, и Дмитрия Толстого (в разные годы министра просвещения и министра внутренних дел), и Феофила Толстого (музыканта и писателя), и Якова Толстого (парижского агента русской политической полиции)), приводил убедительные доводы в пользу того, что степным помещиком был Григорий Толстой, помещик Казанской губернии. Чуковский писал, что по свидетельству одного из современников «среди революционеров, с которыми он встречался в то время в Париже, русские казались ему революционнее всех и импонировали особенно немцам» [11, с. 15]. Вторым доказательством истинности своей версии Чуковский считал подлинное письмо М.А. Бакунина, проводившего много времени за границей, в частности, в Париже: «Григорий Толстой в то время был в глазах Бакунина самым пламенным из всех прославленных деятелей европейской демократии, каких Бакунин когда-либо встречал (а встречал он многих последователей марксизма, не говоря уже о самом К. Марксе и Ф. Энгельсе), но это факт: в зиму 1845–1846 гг. Бакунин был так очарован революционным максимализмом Григория Толстого, что ставил его выше двух величайших борцов за свободу, считая, что Григорий Толстой – человек революционного действия, а они – всего лишь теоретики кабинетных доктрин» [11, с. 17]. Толстой был с головой увлечен новой общественно-политической деятельностью и с увлечением говорил о Карле Марксе.

По результатам разысканий Чуковский делал интересный вывод о том, что в течение трех лет (с 1844 г. по 1847 г.) Карл Маркс поддерживал отношения с казанским помещиком Григорием Толстым, участвовал вместе с ним в обсуждении насущных политических вопросов, бывал у него в парижской квартире (вместе с Ф. Энгельсом) и переписывался с ним. «И у г. Толстого, очевидно, были все основания считать, что он пользуется некоторым доверием Маркса, раз он в 1846 году дал своему приятелю П.В. Анненкову рекомендательное письмо к Карлу Марксу и подписал его словами “Ваш истинный друг”» [11, с. 36]. По словам П.В. Анненкова, вследствие этой рекомендации, Маркс очень дружественно принял его и, находясь под влиянием своих воспоминаний об образце широкой русской природы, «говорил о ней с участием, усматривая в этом новом для него явлении признаки неподдельной мощи русского народного элемента вообще» [12, с. 301]. Эти строки Анненкова часто цитируются в статьях, посвященных русскому кругу общения Карла Маркса. Сам же К. Маркс не препятствовал распространению утверждения П.В. Анненкова о дружеских отношениях, существовавших между «степным помещиком» и «будущим главой интернационального общества». По мнению Чуковского, «одно то, что Григорий Толстой так или иначе, хоть на самое короткое время, вошел в соприкосновение с Марксом <...>, побудило <...> возможно внимательнее присмотреться к нему» [11, с. 44], тем более что и сама по себе его личность, столь выразительно характеризующая среду и эпоху, не может не представлять интереса для истории русской общественной мысли.

Принимая некоторые принципы материалистической теории, Чуковский вместе с тем серьезно полемизировал с последователями марксистской идеологии. Когда в 1906 г. вышла книга Н.Бельтова (Г.В.Плеханова) «За двадцать лет», Чуковский откликнулся на нее статьей «Циферблат господина Бельтова», в которой отметил,

что книга создана механическим путем и является «прибором для измерения марксистских идей в любом одушевленном или неодушевленном предмете» – марксометром. Этим прибором автор как бы замеряет содержание марксизма в том или ином произведении. «Бросьте на машину Некрасова – результаты получатся такие. “Некрасов знает, что характеры людей складываются под влиянием окружающей среды” <...> Ему известна первая догма экономического материализма, что “сознание народа определяется образом его жизни” <...> Он не верит в могущество идеальных стремлений русского народничества <...>. И вследствие этого удельный вес поэта будет объявлен очень высоким. Не то с г. Скабичевским <...> не потому, что у г. Скабичевского нет “ни тени таланта, ни клочка дельных знаний” – во всяком случае, не только поэтому <...>. А потому, что г. Скабичевский не имеет соответствующего мирозерцания, – и чуждается русских учеников» [10, с. 376]. Привыкая к программам и направлениям, читатель, по наблюдению Чуковского, даже простой анекдот начинает воспринимать как программу, систему, идеологию, привыкает искать в литературе призыв, поучение и даже приказ. Людям легче жить «в марксизме», чем быть самим по себе; именно в философии марксизма русский интеллигент находит спасение «от вопросов безверья, от тоски». Вместе с тем Чуковский оговаривается: «... мы не против Маркса. Для нас Маркс так же прав, как и его противники. Маркс гений, Маркс поэт, его душа на таких высотах, что нам внизу жутко и сладко следить за ним, но не ходите по его тропам вы, маленькие, вы, хромые, вы, убогие!» [10, с. 376].

Анализируя другую книгу Н. Бельтова (Г.В.Плеханова) «Критика наших критиков», Чуковский отмечал ее неровность, выражавшуюся во включении статей разного времени, ориентированных на разных читателей: «Странно, например, когда встречаешь в книге, изданной в 1906 году, такие строки: “Школа Маркса и у нас имела своих последователей”» [13, с. 134]. В числе сподвижников марксизма, проповедовавших так называемый «легальный марксизм», Чуковский называл Н.А. Бердяева, П.Б. Струве, которые в большинстве вопросов примыкали к неокантианцам. В.И. Ленин, как известно, отрицал столь измененное понимание идей марксизма.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Таким образом, несмотря на схожесть многих теоретических постулатов марксизма с мировоззренческой позицией К.И. Чуковского, отдельные подходы и представления Каркса Маркса оказываются для русского писателя неприемлемыми. Например, «марксометр» (как прибор критической оценки) для него совершенно немислим в качестве единственного критерия определения значимости произведения. Чуковский утверждает, что надо «расценивать идеологии не по художественному “что”, а по художественному “как”, памятью, что эстетика – единственный надежный критерий общественной ценности поэтических произведений» [10, с. 30–31].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чуковская Л.К. Памяти детства: Мой отец – Корней Чуковский. М.: Время, 2012. 256 с.
2. Чуковская Е.Ц. «Чукоккала» и около: статьи, интервью. М.: Русский Мирь, 2014. 480 с.
3. Петровский М.С. Книга о Корнее Чуковском. М.: Сов. писатель, 1966. 415 с.
4. Лукьянова И.В. Корней Чуковский. – М.: Молодая гвардия, 2006. 990 с.
5. Чуковский и Жаботинский: [ЧиЖ]: История взаимоотношений в текстах и комментариях / [Международ. науч. конф. «Русский голос на Земле Израиля»]; авт. и сост. Евг. Иванова. Москва: Мосты культуры; Иерусалим: Гешарим, 2005. 269, [3] с.
6. Плеханов Г.В. Основные вопросы марксизма. Пг.: Т-во Р. Голике и А. Вильборг, 1917. 126 с.
7. Мартов Л. [Церенбаум Ю.О.]. *Общественные* Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)



и умственные течения в России 1870–1905 гг. Л.–М.: Книга, 1924. – 201, [1] с.

8. Литературное наследство К. Маркса и Ф. Энгельса: История публикации и изучения в СССР. М.: Политиздат, 1969. 512 с.

9. Рязанов Д.Б. Карл Маркс и русские люди сороковых годов. Пг.: Издание Петроградского совета рабочих и красноармейских депутатов, 1918. 100, IV с.

10. Чуковский К.И. Т. 6: Литературная критика (1901–1907): От Чехова до наших дней; Леонид Андреев большой и маленький; Несобранные статьи (1901–1907) / Составление и подг. текста Е. Ивановой и Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2002. 624 с.

11. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 9: Люди и книги / Составление и подг. текста Б. Мельгунова и Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2004. 496 с.

12. Анненков П.В. Литературные воспоминания. М.: Гослитиздат, 1960. 686 с.

13. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 11: Дневник (1901–1921) / Предисл. В. Каверина; составление и подг. текста Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2006. 592 с.

УДК 81

## РУССКАЯ СУДЬБА БАРОНА МЮНХГАУЗЕНА: ОТ РАННИХ ИЗДАНИЙ К ПЕРЕСКАЗУ К.И. ЧУКОВСКОГО

© 2016

**Морозова Светлана Николаевна**, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка  
*Военная академия материально-технического обеспечения*  
(440005, Россия, Пенза, Военный городок, 1, e-mail: s.morozova09@mail.ru)  
**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения  
*Пензенский государственный технологический университет*  
(440039, Россия, Пенза, пр. Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье осмысливается значение классической переводной версии «Приключений барона Мюнхгаузена» К.И. Чуковского для русской судьбы книги о Мюнхгаузене. Для анализа привлекается широкий контекст русского восприятия образа Мюнхгаузена – от первого переложения Н.П. Осипова, опубликованного в 1791 г. под названием «Не любо не слушай, а лгать не мешай», до наших дней. Установлены особенности двух редакций пересказа К.И. Чуковского – ранней (1923), основанной на пятом издании книги Р.Э. Распе, и позднейшей (1928), выдержавшей многочисленные переиздания и опиравшейся в своей основе на немецкий перевод Г.А. Бюргера. Выявлены упоминания о Распе и его книге в публицистическом творчестве («От двух до пяти», «Горький»), дневнике и эпистолярной К.И. Чуковского, проведена параллель между переложением книги о Мюнхгаузене и оригинальной поэтической сказкой К.И. Чуковского «Чудо-дерево». При объяснении дидактического посыла переводной книги Чуковский не умалял юмора и развлекательности историй Мюнхгаузена, рассуждая о том, что дети сами поймут, где вымысел и где правда. К.И. Чуковский не только интерпретировал «Приключения барона Мюнхгаузена», но и литературно обработал их, уточнил отдельные сюжеты, которые органично вписались в структуру повествования.

**Ключевые слова:** К.И. Чуковский, Р.Э. Распе, Г.А. Бюргер, художественный перевод, поэзия, традиция, международные литературные связи, межкультурная коммуникация.

## RUSSIAN DESTINY OF BARON MUNCHAUSEN: FROM EARLY EDITIONS TO K.I.CHUKOVSKY'S INTERPRETATION

© 2016

**Morozova Svetlana Nikolayevna**, candidate of philological sciences, teacher of the Chair of the Russian Language  
*Military Academy of Logistics, Penza*  
(440005, Russia, Penza, Military town, 1, e-mail: s.morozova09@mail.ru)  
**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
head of the Chair of Translation and Translation Studies  
*Penza State Technological University*  
(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Abstract.** The article considers the meaning of the classical translated version of “The Adventures of Baron Munchausen” by K.I. Chukovsky for the Russian destiny of the book about Munchausen. The analysis involves the wide context of the Russian reception of Munchausen image – from the first interpretation by N.P. Osipov, published in 1791 under the name “If You Do Not Like, Do Not Listen to, but Do Not Prevent Lying”, up to now. The article finds out peculiarities of the two interpretation variants by K.I. Chukovsky – an early one (1923), based on the fifth edition of R.E. Raspe’s book, and the latest one (1928), which had numerous reprintings and relied in its basis on the German translation of G.A. Bürger. It reveals mentions of Raspe and his book in K.I. Chukovsky’s publicistic creativity (“From Two to Five”, “Gorky”), diary and correspondence, finds the parallel between the interpretation of the book about Munchausen and the original poetic fairy tale “Wonderful Tree” by K.I. Chukovsky. While explaining the didactic message of the translated book, Chukovsky didn’t belittled humour and entertainment of Munchausen’s stories, arguing that children would understand, where fiction was and where the truth was. K.I. Chukovsky not only interpreted “The Adventures of Baron Munchausen”, but also worked them up in a literary style, specified separate plots, which naturally fitted within the structure of the narration.

**Keywords:** K.I. Chukovsky, to R.E. Raspe, G.A. Bürger, literary translation, poetry, tradition, international literary relations, cross-cultural communication.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* «Приключения барона Мюнхгаузена» относятся к числу тех произведений западноевропейской литературы, что остаются неизменно популярными в России на протяжении веков: первые публикации этой книги на русском языке были изданы около 1791 г., последние – уже в XXI в. А.Н.Макаровым в 1985 г. была подготовлена подробная статья, посвященная русской судьбе книги о Мюнхгаузене [1, с. 309–329], а также составлена хронология изданий «Приключений барона Мюнхгаузена» на русском языке, включающая 80 наименований в интервале с 1791 по 1984 г. Обращает на себя внимание, что с 1923 г., когда появился первый вариант пересказа «Приключений барона Мюнхгаузена», выполненного К.И.Чуковским, это произведение, за немногими редкими исключениями (такими, как перевод и обработка И. Ренца в 1927 г., перевод И. Баранникова в 1940 г.), печатается в интерпретации К.И.Чуковского. В этой связи представляется важным определить роль К.И. Чуковского как создателя классической переводной версии «Приключений барона Мюнхгаузена».

*Анализ последних исследований и публикаций, в ко-*

*торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Творческое восприятие К.И. Чуковским «Приключений барона Мюнхгаузена» затрагивалось в работах целого ряда исследователей [2–7]. Однако фрагментарные упоминания о К.И. Чуковском в разнообразных контекстах, связанных с образом Мюнхгаузена, не решают научной проблемы: тема нуждается в обстоятельном изучении с целью выявления специфики художественного диалога К.И. Чуковского и немецких авторов «Приключений барона Мюнхгаузена».

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью работы является осмысление своеобразия осуществленного К.И. Чуковским перевода «Приключений барона Мюнхгаузена» с учетом его созвучия оригинальным текстам Р.Э. Распе и Г.А. Бюргера.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Истории о хвастливом бароне были впервые опубликованы в 1781 г. в восьмом номере берлинского журнала «Путеводитель для веселых людей» («Vademecum für lustige Leute») под названием «Истории М–г–з–на»;

публикация включала шестнадцать коротких рассказов, большинство из которых были связаны с российской тематикой. Чуть позже – в следующем, девятом номере журнала – к предыдущим историям были добавлены еще две. Автор рассказов не был указан, что дало повод приписать их самому герою походов. Барон Карл Фридрих Иероним фон Мюнхгаузен (1720–1797) – реальный человек, дворянин, офицер, родился в немецком городке Боденвердере вблизи Ганновера, долгое время находился на службе в России, где в 1744 г. командовал почетным караулом, встречавшим в Риге Софью Августу Фридриху Анхальт-Цербскую, будущую российскую императрицу Екатерину II. Мюнхгаузен участвовал в русско-турецкой войне, был отмечен наградами за храбрость и мужество, к 1750 г. стал ротмистром. В 1752 г. он вышел в отставку и уехал на родину, где начал рассказывать друзьям удивительные истории о своих приключениях в «стране белых медведей», в частности, охотничьи байки об огромных санях императрицы и об охоте с шомполом на куропаток.

Истории из «Путеводителя для веселых людей» были литературно переработаны писателем и ученым Рудольфом Эрихом Распе (1737–1794), который в 1785 г. издал в Британии на английском языке книгу «Рассказы барона Мюнхгаузена о его изумительных путешествиях и кампаниях в России». Разрозненные рассказы сведены Распе в единое целое, расположены в логической последовательности, дополнены сатирическим восприятием церкви (размышления барона об олене Святого Губерта), просветительскими идеями, размышлениями о роли providения в человеческой жизни. В конечном итоге Распе удалось превратить развлекательные байки в глубокое произведение, пронизанное настроениями эпохи Просвещения с ее призывами к мобилизации внутренних возможностей человека для преодоления трудностей. Практически сразу, в 1786 г., Готфрид Август Бюргер (1747–1794) перевел книгу Р.Э. Распе на немецкий язык, затем (после выхода в 1787 г. пятого дополненного издания рассказов Распе) осуществил новый перевод. Внеся в произведение ряд новых эпизодов, Бюргер разделил его на три части – рассказывающее о событиях в России «Барона фон Мюнхгаузена собственное повествование», «Барона фон Мюнхгаузена морские приключения» и «Путешествие по свету и другие достопримечательные приключения». Этот вариант книги о Мюнхгаузене с длинным названием «Удивительные путешествия на суше и на море, военные походы и веселые приключения барона фон Мюнхгаузена, о которых он обычно рассказывает за бутылкой в кругу своих друзей» и считается хрестоматийным.

Первое издание книги о приключениях Мюнхгаузена на русском языке было осуществлено около 1791 г. под названием «Не любо не слушай, а лгать не мешай» в Санкт-Петербургской типографии И.К. Шнора. Переложение, выполненное Н.П. Осиповым, попало в лубочные издания, неоднократно перепечатывалось (в последний раз в 1818 г.). В 1833 г. появилось вольное переложение с немецкого И.Гурьянова «Не любо не слушай, лгать не мешай, или Чудная и любопытная история жизни Пустомелева, помещика Хвастуновской округи, села Вралихи, лежащего при реке Лживке», впоследствии неоднократно печатались ориентированные на детского читателя переводы С.Майковой, О.И. Шмидт-Москвитяниной, Е. Песковской, О.И. Рогова, З.А. Венгеровой, А.Федорова-Давыдова, А.Н. Линдегрена, Ф. Немцева, А.Н. Нееловой, С.Г. Займовского и др. С 1870-х гг. «Приключения барона Мюнхгаузена» окончательно стали в России явлением детской литературы.

В 1923 г. в издательстве «Всемирная литература» вышла книга «Удивительные приключения, путешествия и военные подвиги барона Мюнхгаузена» с подзаголовком «сокращенное издание для детей среднего возраста» и указанием «перевод с английского под редакцией К.И. Чуковского» [8]. Впоследствии, в 1928 г.

увидели свет «Приключения Мюнхгаузена в пересказе Корнея Чуковского» [9], ориентированные на детей младшего возраста и ставшие основой для последующих многочисленных переизданий. Отметим, что если книга 1923 г. представляла собой сокращенный перевод пятого издания Р.Э. Распе (первый и единственный за всю историю русской рецепции «Мюнхгаузена»), то в издании 1928 г. за основу был взят немецкий текст Г.А. Бюргера, отличавшийся от английского текста Р.Э. Распе; при этом автором оригинала, как и ранее, был указан последний. Сюжеты Г.А. Бюргера, не имевшие отношения к Р.Э. Распе, легли в основу таких глав, как «Удивительная охота», «Восьминогий заяц», «Верхом на ядре», «Наказанная жадность», «Мои чудесные слуги», «Китайское вино», «Погоня» и др. К.И. Чуковский был не первым и не последним интерпретатором историй о Мюнхгаузене, полностью приписавшим все заслуги Р.Э. Распе; об этом говорил, в частности, А.Н. Макаров, призывавший к взвешенности оценок: «Следует учесть и то, что все издания на русском языке, автором которых назван Распе, содержат рассказы, целиком принадлежащие перу Бюргера» [10, с. 317].

В дневнике К.И. Чуковского остались «следы» работы над переложением в 1927 г., отчасти позволяющие предположить, что обращение к книге Распе было во многом вызвано необходимостью заработка: «<...> в Госиздат, заключать договор на Мюнхгаузена» (запись от 7 октября 1927 г.; [11, с. 332]); «Я в последнее время столько редактировал, компилировал, корректировал (“Панаеву”, “Некрасова”, “Мюнхгаузена”, “Тома Сойера”, “Гекльбери” и пр.), что приятно писать свое» (запись от 30 октября 1927 г.; [11, с. 337]). К.И. Чуковский продвигал в издательстве перепечатки своего пересказа, в частности, так обосновывал редактору Детгиза Г.Л. Эйхлеру в письме от декабря 1935 г. необходимость включения «Мюнхгаузена» в новую книжную серию для детей: «Первое огорчение – “Веселая библиотека”. Конечно, веселье – хорошая вещь, особенно в детской книге, но ведь по существу своему все детские книги – веселые. И “Том Сойер”, и “Гекльбери Финн”, и “Тулливвер”, и “Мюнхгаузен”. Даже больше, чем веселье: *радостные*. Веселье бывает и моветонное, и зубокальное, а радость всегда полноценна, ибо в ней великий источник бодрости, энергии, творчества. Никто не мешает Вам внести в “Мую библиотеку” сколько угодно радостных (или веселых) книг. Поверьте, дети оценят весь их юмор и сами выделяют их из общей серии. А называть их специально веселыми – это значит превращать их в сборник анекдотов и заранее гарантировать смех. Нет, нет, гораздо лучше, если ребята сами заметят, какая книга веселая, какая строгая, какая серьезная. <...> Если Вы установите такой уровень “Моей библиотеки” – Вы можете иногда вводить в нее и менее легкие книги, и вообще в дальнейшем строить ее как хотите, но сейчас необходимо взять именно *эту линию*. Если же Вы обескредите ее тем, что Буша, Мюнхгаузена, Сойера переведете в разряд *веселых*, Вы внесете во всю серию московскую бестолочь» [12, с. 262–263]. В самый разгар борьбы с «чуковщиной» 30 декабря 1944 г. писатель сообщал неустановленному адресату (предположительно А.А. Фадееву), что в сложившейся ситуации издательство прекратило печатать даже такие его безобидные переводы, как «Мюнхгаузен» [12, с. 354]; вероятно, это обстоятельство было особенно существенным, поскольку подрывало материальное благополучие семьи.

Вместе с тем впоследствии пришло понимание значимости проделанной работы, – в одной из самых последних дневниковых записей (от 20 октября 1969 г.), перечисляя то ценное, что сделано в литературе и что можно завещать и отдать «в полное распоряжение <...> Лидии Корнеевне и <...> Елене Цезаревне Чуковским», К.И. Чуковский называл, в числе прочего, пересказ «Мюнхгаузена» [13, с. 543]. Во многом такое понимание стало возможным благодаря реакции маленьких читате-

лей, с восторгом встретивших переложение Чуковского. «<...> пойду в “свою” библиотеку и гляжу, как малыши упиваются чтением “Мюнхгаузена”» [12, с. 450], – сообщил К.И. Чуковский в письме к В.А. Сулягиной-Кюннер в марте 1958 г., делясь впечатлением от работы созданной им в Переделкино детской библиотеки.

Логичным было бы предположить, что изменение целевой аудитории (со среднего на младший возраст) должно было бы трансформировать пересказ по критериям сложности и допустимости некоторых сюжетов для детей разных возрастных групп. Но все обстояло иначе, на что обратили внимание М.Л. Лурье, К.С. Парфененко и А.А. Сенькина: «Если мы сравним первое и последующие издания переложения Чуковского, мы увидим, что они, действительно, различаются текстом перевода, составом сюжетов, конкретными деталями, общей композицией – но никак не по критериям сложности/доступности или допустимости/недопустимости <...>. Во втором издании не только сохранены практически все наиболее “жестокие” эпизоды (волк съедает лошадь на скаку; барон выхлестывает лисицу из ее шкуры, выворачивает волка наизнанку, обманом уводит на смерть доверчивую слепую свинью; пушечное ядро выбивает старухе зубы и застревает у нее в желудке и т. п.), но и добавлены некоторые столь же “недетские” сюжеты – например, о том, как медведь, слизывая мед с оглобли, не заметил, как она “вошла к нему в глотку, а после в желудок и, в конце концов, вылезла у него позади”» [14, с. 82]. Поэтому позднюю редакцию пересказа К.И. Чуковского сложно назвать адаптированной для детей младшего возраста.

В третьей главе книги «От двух до пяти» Чуковский подробно вспоминал о том, как в 1929 г. читал своего «Мюнхгаузена» больным детям в санатории в Алушке: «Через две минуты они уже ржали от счастья. Слушая их блаженное ржание, я впервые по-настоящему понял, какое аппетитное лакомство для девятилетних людей эта веселая книга и насколько тусклее была бы детская жизнь, если бы этой книги не существовало на свете. С чувством нежнейшей благодарности к автору я читал под взрывчатый хохот детей и про топор, залетевший на луну, и про путешествие верхом на ядре, и про отрезанные лошадиные ноги, которые паслись на лугу, и, когда я на минуту останавливался, дети кричали: “Дальше!”» [15, с. 188]. Мюнхгаузен Чуковского – самоуверенный фантазер, мечтатель, выдумщик. «При помощи своих фантазий и сказок, – говорил писатель, – эта книга утверждает ребят в реализме. Самый хохот, с которым встречают они каждую авантюру Мюнхгаузена, свидетельствует, что его ложь им ясна. Они именно поэтому и хохочут, что всякий раз противопоставляют его измышлениям реальность. Тут их боевой поединок с Мюнхгаузеном, поединок, из которого они неизменно выходят каждый раз победителями. Это-то и радует их больше всего. Это повышает их самооценку» [15, с. 188–189]. Чуковский считал смелую фантазию ценнейшим качеством человеческого ума, нуждающимся в формировании с раннего детства. Однако в эпоху непрекращавшейся борьбы с «чуковщиной», в угоду «правильным» педагогам он вынужден был дополнить свой перевод предисловием с рассуждениями о «характерных чертах немецких баронов и помещиков: некультурности, самоуверенности и хвастливом зазнайстве».

В статье М.Л. Лурье, К.С. Парфененко и А.А. Сенькина подробно проанализированы особенности видоизменения К.И. Чуковским отдельных сюжетов Э.Р. Распе – Г.А. Бюргера (наиболее точно воссозданных на русском языке в академическом издании серии «Литературные памятники» [16]), отмечены немногочисленные сюжеты, не включавшиеся ни в пересказ К.И. Чуковского, ни в какое-либо другое из российских изданий, указаны сюжеты, опущенные в изданиях для детей, а также детали, введенные для того, чтобы «подправить» образ Мюнхгаузена [14, с. 83–84]. В частно-

сти, К.И. Чуковский был единственным, кто сохраняет в измененном виде сюжет освобождения старушки от пушечного ядра: муж дает жене нюхательный табак, она чихает и ядро вылетает [9, с. 66]. З.В. Антонова обратила внимание, что «Чуковский изменил последовательность историй, в результате чего, например, случай с искрами из глаз происходит не на родине Мюнхгаузена, а в России, так же как и приманивание уток на сало и полет вместе с ними к дому. Но поскольку эти перестановки несущественны, то Чуковский свободно к ним прибегает ради создания своей логической нити повествования. В пересказе опущены имена (так, например, приезд Мюнхгаузена в Петербург у Чуковского видит не генерал Миних, а петербургские жители). Мюнхгаузен приезжает сразу в Россию, а не в польскую ее провинцию, поэтому и художники изображают в соответствии с разными текстами то русскую церковь, то польскую. <...> Самое главное отличие пересказа от оригинала в том, что Чуковский придает динамику произведению <...>. Он убирает все рассуждения и витиеватости. Каждая история у него выделена и имеет свое название. Это очень удобно в чтении и поиске. Истории вытекают одна из другой, но можно читать их и самостоятельно, как независимые друг от друга, с любого места в книге» [17]. Также исследовательница отметила появление в пересказе Чуковского сырного острова и путешествия на Луну, соотносимых с его оригинальным творчеством, в частности, со стихотворной сказкой «Чудо-дерево» (1924) и стихотворением «Что сделала Мура, когда ей прочли сказку “Чудо-дерево”» (1924). Впрочем, на сырном дереве в сказке Чуковского растут «туфельки, сапожки, новые калошки» [18, с. 38], а в пересказе истории Мюнхгаузена – хлеб печеный, сладкие медовые пряники.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Отношение к книге о бароне Мюнхгаузене в России на протяжении столетий было неоднозначным, в частности, книга нередко осуждалась в связи с кампанией по борьбе с проявлениями «фантастического элемента» в детской литературе. Одним из самых значительных русских пропагандистов Мюнхгаузена был К.И. Чуковский. Говоря о продвижении «Приключений барона Мюнхгаузена» к русскому читателю, нельзя не упомянуть еще одно имя – М. Горького, который в докладе «Советская литература» на Первом всесоюзном съезде советских писателей 17 августа 1934 г. отнес книгу о Мюнхгаузене к числу «крупнейших произведений книжной литературы», тесно связанных с устным народным творчеством [19, с. 703]. Вместе с тем в очерке К.И. Чуковского «Горький» (1928), вошедшем в авторскую книгу воспоминаний «Современники», приведено интересное суждение М. Горького о Р.Э. Распе как посредственном творце, заслужившем всемирную славу только благодаря качественным переводам: «<...> есть классики, которые только и живут в пересказах. Например, “Мюнхгаузен”. Распе был очень слабым, неумелым писателем, и только вольные переводы французов и немцев сделали его всемирным классиком. Но это редкий случай» [20, с. 76]. Очевидно, что и во «Всемирной литературе», и в последующие годы предпосылки М. Горького оказывались определяющими, во многом благодаря им и появился пересказ К.И. Чуковского.

«Приключения барона Мюнхгаузена» в пересказе К.И. Чуковского стали в отечественном книгоиздании, начиная с 1930-х гг., классической детской книгой. Так, в 1970-х – первой половине 1980-х гг. они выдержали двенадцать переизданий в Москве, Ленинграде, Перми, Минске, Магадане, Таллинне, Казани, Воронеже, Новосибирске. И в наши дни, пусть и меньшими тиражами, пересказ К.И. Чуковского продолжает перепечатываться ведущими российскими издательствами, оставаясь образцом чуткого преломления интерпретируемого произведения на детскую аудиторию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Макаров А.Н. Книга о Мюнхгаузене в России // Бюргер Г.А., Распе Р.Э. Удивительные путешествия на суше и на море, военные походы и веселые приключения барона фон Мюнхгаузена, о которых он обычно рассказывает за бутылкой в кругу своих друзей / Издание подг. А.Н.Макаров; отв. редактор Б.И.Пуришев. М.: Наука, 1985. С. 309–329.
2. Барон Мюнхгаузен – российский кирасир / Публикация А.П.Капитонова // Российский архив: История Отечества в свидетельствах и документах XVIII–XX вв.: Альманах. М.: Студия ТРИТЭ, 1995. Т. VI. С. 10–55.
3. Амбарцумян Г. Правдивые выдумки, или Подлинная история барона Мюнхгаузена // Знание – сила. 2004. № 5. С. 115–123.
4. Белоусов Р.С. О чем умолчали книги. М.: Советская Россия, 1971. 303 с.
5. Левин Л.И. Правда о бароне Мюнхгаузене. СПб.: Росток, 2004. 160 с.
6. Брандис Е.П. От Эзопа до Джанни Родари: Зарубежная литература в детском и юношеском чтении. М.: Просвещение, 1965. 312 с.
7. Блюм А.В. Каратель лжи, или Книжные приключения барона Мюнхгаузена. М.: Книга, 1978. 64 с.
8. Распе Э.Р. Удивительные приключения, путешествия и военные подвиги барона Мюнхгаузена: Сокр. изд. для детей сред. возраста / С рис. Густава Дорэ; пер. с англ. под ред. К. Чуковского. М.: Всемирная литература, 1923. – 85, [2] с.
9. Распе Э.Р. Приключения Мюнхгаузена. В пересказе Корнея Чуковского. С 80 рисунками Гюстава Доре. М.–Л.: Государственное издательство, 1928. 86, [5] с.
10. Макаров А.Н. «Приключения барона Мюнхгаузена» // Бюргер Г.А., Распе Р.Э. Удивительные путешествия на суше и на море, военные походы и веселые приключения барона фон Мюнхгаузена, о которых он обычно рассказывает за бутылкой в кругу своих друзей / Издание подг. А.Н.Макаров; отв. редактор Б.И.Пуришев. М.: Наука, 1985. С. 251–308.
11. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 12: Дневник (1922–1935) / Составление и подг. текста Е.Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2006. 656 с.
12. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 15: Письма (1926–1969) / Сост. Е. Ивановой, Л. Спиридоновой, Е. Чуковской; общая ред., подг. текстов и коммент. Е. Ивановой и Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2009. 800 с.
13. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 13: Дневник (1935–1969) / Составление и подг. текста Е.Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2007. 640 с.
14. Лурье М.Л., Парфененко К.С., Сенькина А.А. Детские издания «Приключений барона Мюнхгаузена» в России: от безымянного перевода середины XIX в. до пересказа Корнея Чуковского // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 1 (6). С. 80–93.
15. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 2: От двух до пяти; Литература и школа: Статья; Серебряный герб: Повесть / Сост., коммент. Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2001. 640 с.
16. Бюргер Г.А., Распе Р.Э. Удивительные путешествия на суше и на море, военные походы и веселые приключения барона фон Мюнхгаузена, о которых он обычно рассказывает за бутылкой в кругу своих друзей / Издание подг. А.Н.Макаров; отв. редактор Б.И.Пуришев. М.: Наука, 1985. 367 с.
17. Антонова З.В. Корней Чуковский и барон Мюнхгаузен // <http://www.chukfamily.ru/Kornei/Biblio/antonova.html>
18. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 1: Произведения для детей / Сост., коммент. Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2001. 600 с.
19. Горький М. О литературе: Литературно-Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

критические статьи. М.: Сов. писатель, 1953. 868 с.

20. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 5: Современники / Сост., коммент. Е. Чуковской. М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2001. 480 с.

УДК 811: 111

## СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ИНВЕРСИЯ В ГАЗЕТНЫХ И ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

© 2016

**Никитина Юлия Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»  
*Тольяттинский государственный университет*  
(445667, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: julia-722598@yandex.ru)

**Аннотация.** Данная статья призвана раскрыть особенности функционирования экспрессивных синтаксических средств в текстах англоязычных газет и публицистики. В ходе проведенного стилистического анализа рассматриваемых текстов особое внимание уделялось такому синтаксическому явлению, как инверсия. Она же является одним из факторов выразительности газетного и публицистического произведения. Анализ позволяет сделать вывод о том, что одной из основных функций, выполняемых указанным средством, является функция выдвижения, подчеркивания наиболее важных элементов предложения и текста в целом, что является реализацией установки газетно-публицистического текста на воздействие. Проблема экспрессивности как языкового явления всегда находилась в центре внимания многих лингвистов, так как она связана с выражением субъективного отношения говорящего к предмету речи. Наиболее ярко эту особенность можно проследить в статьях на политические темы, связанные с выборами, взаимоотношением разных стран, политических лидеров, историческим развитием и т. д. В данной статье рассматриваются особенности функционирования стилистической инверсии в газетном и публицистическом функциональных стилях английского языка в текстах на экономическую тематику. В качестве материала для стилистического анализа были использованы как печатные источники (The Times, Automotive News Europe) так и Интернет сайты The Telegraph, Reuters, The Daily Mirror, The Guardian, The Daily Telegraph.

**Ключевые слова:** синтаксис, стилистика, прямой порядок слов, инверсия, стилистическая инверсия, грамматическая инверсия, экспрессивные средства, функциональные стили английского языка, газетный текст, публицистический текст, экспрессивность.

## STYLISTIC INVERSION IN NEWSPAPER AND PUBLICISTIC TEXTS ON ECONOMICS

© 2016

**Nikitina Yulia Anatolyevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
«Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures»  
*Togliatti State University*

(445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14, e-mail: julia-722598@yandex.ru)

**Abstract.** This paper tells about the peculiarities of functioning of syntactical expressive means in the texts of English newspapers and magazines. While analyzing the texts, special attention was given to such syntactic phenomenon as inversion. It is one of the factors to make newspaper and publicistic texts expressive. The analysis leads to the conclusion that one of the main functions performed by the mentioned tool is an extension function, underlining the most important elements of the sentence and the whole text. It leads to implement the main function of newspapers and publicistic texts on impact. The problem of expressivity as a language phenomenon has always been the centre of attention of many linguists since it is associated with the expression of subjective attitude of the speaker to the subject of the utterance. In most cases it can be clearly traced in the articles on political topics connected with the election campaigns, relations between different countries, political leaders, historical development, etc. This paper deals with the peculiarities of stylistic inversion in newspaper and publicistic functional styles of the English language in texts on economic issues. As the material for stylistic analysis were used both printed sources (The Times, Automotive News Europe) and Internet sites, such as The Telegraph, Reuters, The Daily Mirror, The Guardian, The Daily Telegraph.

**Keywords:** syntax, stylistics, direct word order, inversion, stylistic inversion, grammatical inversion, expressive means, functional styles of the English language, newspaper text, journalistic text, expressiveness.

Многие лингвисты отмечают, что синтаксис, особенностям которого посвящена данная статья, обладает большим стилистическим потенциалом что обусловлено его тесной связью с мышлением, так как конструируя свою речь, говорящий в первую очередь обращается к правилам синтаксиса. Таким образом, существует, по мнению Л.С. Бархударова, непосредственная связь «между структурой предложения как единицы языка и структурой логического суждения как основной формы мышления» [1, с. 188]. Стилистический эффект, создаваемый при помощи единиц этого языкового уровня, основан на существовании синонимии различных типов синтаксических конструкций, одна из которых нейтральна, так как обладает традиционными синтаксическими связями, а остальные характеризуются их переосмыслением, и, следовательно, получают стилистическое значение [2, с. 160].

Еще в 50-х годах 20 века выдающийся русский ученый И.Р. Гальперин указывал, что «за инверсией постепенно закрепляется стилистическая функция выделения одного из членов высказывания в логическом плане, либо выделение всего высказывания в целом в эмоциональном плане», но при этом делал оговорку, что это «достояние письменного типа речи» [3, с. 189].

В современном английском языке инверсия встречается во всех функциональных стилях и во всех типах речи. Наиболее ярким, интересным, быстро раз-

вивающимся и отражающим современные языковые тенденции является язык СМИ. Т.Г. Добросклонская в результате анализа контекстного употребления словосочетания «язык средств массовой информации» выделила три наиболее распространенных значения. Язык СМИ означает: 1) «весь корпус текстов, производимых и распространяемых средствами массовой информации»; 2) «устойчивую внутриязыковую систему, характеризующуюся определенным набором лингвистических свойств и признаков»; 3) «особую знаковую систему смешанного типа с определенным соотношением вербальных и аудиовизуальных компонентов, специфическим для каждого из средств массовой информации – печати, радио, телевидения, Интернета» [4, с. 106].

Тексты газетно-публицистического стиля сочетают в себе тенденцию к экспрессивности и тенденцию к стандарту, что обусловлено функциями, которые выполняет публицистика: информационно-содержательная функция и функция убеждения, эмоционального воздействия. Язык газетной публицистики призван воздействовать на массы читателей, внушая им те или иные идеи, способствуя появлению не только эмоциональной реакции в форме переживаемого чувства, отношения; но и реакций в форме действий и поступков. Речевое воздействие в газетно-публицистических текстах осуществляется с помощью определенных речевых средств и одним из этих средств является экспрессивность.

Воздействующая функция газетно-публицистического стиля особенно ярко проявляется в синтаксисе.

Если исходить из того, что язык СМИ – это устойчивая внутриязыковая система, то любой текст в средствах массовой информации обладает определенным набором лингвистических свойств и признаков. Рассмотрим особенности функционирования такого признака, как инверсия в газетных и публицистических текстах на экономическую тематику.

Принято считать типичным для английского языка так называемый прямой порядок слов, когда упрощенно подлежащее предшествует сказуемому. Соответственно случаи, когда сказуемое или любой другой член предложения предшествует подлежащему, называются инверсией [5, с. 89].

Порядок слов в предложении может выполнять три основные функции:

1) собственно грамматическую функцию, которая состоит в том, что «порядок слов служит для выражения определенных синтаксических отношений: субъектно-объектных отношений, субъектно-предикатных отношений, атрибутивных отношений и т. п.»;

2) служит для выражения «лексического подлежащего и лексического сказуемого»;

3) экспрессивно-стилистическую функцию [6, с. 62].

Наиболее яркая инверсия, по мнению И.С. Злобиной, возникает в начале предложения, поскольку эта позиция наиболее удалена от места нейтрального расположения новой информации в конце высказывания, а также меняются тема-рематические отношения [7, с. 57].

Для большинства текстов газетного и публицистического стилей характерно частое наличие синтаксической обстоятельственной инверсии. При синтаксической обстоятельственной инверсии обстоятельственные слова, выдвинутые на первое место, не только акцентируются сами, но и акцентируют подлежащее, которое при этом оказывается выдвинутым на последнее место, а последнее место также является эмфатической позицией [8]. Например:

1) *"In May 2002, at the time of Boschetti's first restructuring plan, the medium-term target was a 10 percent share"*;

2) *"However from today, Santander is paying just 1.5pc on balances up to £20,000. A £5 monthly fee still applies"*;

3) *"To soften the blow, Lloyds has reduced the account fee from £5 to £3 a month"*;

4) *"In year two, the Nationwide rate drops to 1pc, meaning Tesco Bank will give savers the best return of £90 on balances between £2,000 and £4,000"*;

5) *"Apart from the loss of returns, pension withdrawals can have disastrous tax implications"*;

6) *"In January, retail sales rose by a more-than-expected 0,6%, the sixth advance in a row"*;

7) *"In the last year, the pound has risen 18% against the dollar; in just the past two months, it's up 5% against the euro"*;

8) *"Thanks to the Federal Reserve's easy monetary policy, the economy is finally gathering steam after spending three years trying to shake off the excesses of the late 1990s"*.

В примерах 1, 4, 6, 7 можно наблюдать обстоятельство времени в препозиции. Многие исследователи, как отмечает Е.И. Перехода, оспаривают наличие в подобных предложениях инверсии, так как начальное положение обстоятельства времени не влияет на расположение остальных членов предложения, и практически не обладают стилистической окраской. Однако, на взгляд автора, с этим трудно согласиться, т.к. в конструкциях такого рода речь идет не о субъектно-предикатной инверсии, а о нарушении тема-рематических отношений [9, с.134]. Согласно логике высказывания тема в предложении должна предшествовать реме, а в приведенных выше примерах в начальной позиции стоит рема. Таким образом, мы можем отнести эти предложения к конструкциям с коммуникативной инверсией [10, с. 42]. Хасанова Н.Ф. утверждает, что вынесение обстоя-

тельства времени в начало высказывания позволяет обратить внимание читателя на важность продолжительности действия, выполняемого субъектом, что способствует приданию экспрессивности предложению, подчеркивая длительность выполнения действия [11, с.142].

Реже в статьях экономических рубрик употребляется инверсия, при которой часть сказуемого, либо составное сказуемое полностью помещается перед существительным для придания эмоциональности выражения:

1) *"Not only is that rate faster than the 5% gain posted just at the recession began but it's also the fastest pace since 1990"*;

2) *"Also conspicuous is its attention to the rule of law and private property"*;

3) *"Had the red ink continued, it would have been much harder for companies to fund their spending on info tech in the 1990s"*.

В третьем примере мы видим комбинацию двух видов инверсии – в придаточном предложении, которое находится перед главным, вспомогательный глагол, являющийся частью сказуемого, выдвинут вперед существительного. Так автор вдвойне привлекает внимание к этому высказыванию.

Анализируя статьи на экономическую тематику, нам встретились несколько случаев положения обстоятельства времени и дополнения между подлежащим и сказуемым:

1) *"However, industry observers yesterday suggested that Mr Munro might try to find a backer to take Matalan private"*;

2) *"Sales and traffic at U.S. brick-and-mortar stores on Thanksgiving Day and Black Friday declined from last year, as stores offered discounts well beyond the weekend and more customers shopped online"*;

3) *"Data from analytics firm RetailNext showed net sales at brick-and-mortar stores fell 5.0 percent over the two days, while the number of transactions fell 7.9 percent"*;

4) *"Preliminary data from retail research firm ShopperTrak showed that shopper visits to such stores fell a combined 1 percent during Thanksgiving and Black Friday when compared with the same days in 2015"*;

5) *"The days of people lining up outside stores by the thousands to rush in for doorbusters are mostly gone, given way to scouring online for deals"*.

Таким образом, можно заметить, что в экономических обзорах часто выделяемыми являются условия, причины и время событий или действий.

О том, что «при помощи инверсии выражается эмоционально-экспрессивный компонент коммуникации» говорит и В.А. Кочетова [12; 13; 14], Ю.А. Богатова [15], О.В. Александрова [16] и другие.

Известно, что по законам психологии степень понимания зависит от организации высказывания. Если писатель хочет действительно быть понятым читателем, а он этого хочет, то для осуществления должного воздействия на читателя ему недостаточно выразить, передать лишь смысл, основную идею произведения через слово, высказывание; необходимо так передать это слово, высказывание, чтобы оно непременно «активизировало» воображение и чувства читателя, а не только его мысль. И это, осознанно или неосознанно, всегда и учитывает писатель, иначе его произведение не дойдет до адресата, следовательно, не осуществится действие и специфическое общение в области эстетической. Иначе говоря, коммуникативной роли здесь мало, необходима еще воздействующая или изобразительная роль речи, активизирующая фантазию и чувства читателя [17].

В частности, для того, чтобы выделить условия выполнения действия, содержащегося в главном предложении, придаточное предложение вынесено в начало сложноподчиненного предложения:

1) *"If that happens, it would be because of the exchange rate"*;

2) *"If productivity does continue to grow at around 3%,*

unit labor costs will step falling and will actually begin to rise moderately”;

3) “Whether the dollar or euro were chosen, the provision of the requisite amount of currency would have been a productive form of foreign aid”;

4) “If sold, those properties could garner \$15 billion, estimates Merrill Lynch analyst Jessica Reif Cohen”;

5) “Since a key part of short-run operations is assuring that inventories are sufficient to meet demand, C & I loans are closely correlated with the ups and downs in inventory”;

6) “But, as businesses found out when demand plummeted during the recession, even the hottest inventory technology cannot overcome the business cycle”

или помещается внутри главного предложения между подлежащим и сказуемым: “One way retailers get people in stores is to limit supply”.

Исходя из результатов проведенного анализа стилистической инверсии в газетных и публицистических текстах на экономическую тематику, можно сделать вывод о том, что случаи ее функционирования и особенности использования разнообразны. Тем не менее, изменение порядка слов не может быть неограниченным, оно подчинено некоторым правилам, то есть используются далеко не все возможные размещения, а только некоторые. По мнению Т.А. Знаменской, «стилистическая инверсия в современном английском языке является реализацией потенциально возможного» [18, с.14]. Кроме этого, весьма частотное употребление предложений с измененным порядком слов приближает особенно публицистический стиль к разговорному [19]. Как бы то ни было, экспрессивность в тексте можно создать не только с помощью определенного набора слов, но и с помощью особого их расположения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бархударов Л. С. Структура простого предложения современного английского языка / М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 200 с.

2. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования) / Л.: Просвещение, 1981. 295 с.

3. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка / М.: Изд-во «Литература на иностранных языках», 1958. 458 с.

4. Шумович А.А. Программа радионовостей: синтаксическая специфика текста // Научные стремления. 2013. № 4 (8). С. 106-111.

5. Скребнев Ю.М. Основы стилистики английского языка: Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз, 2-е изд., испр. / М.: ООО «Издательство Астрель», 2000. 221с.

6. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. М.: Изд-во «Литература на иностранных языках», 1957. 284 с.

7. Злобина И.С. Экспрессивная функция порядка слов в современном английском языке //Лингвистика. 2012. с. 57-61.

8. Дуров А. М. Стилистика английского языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.durov.com/estyle.htm> (дата обращения: 24.11.2016).

9. Перехода Е. И. Стилистическая инверсия в современном английском языке // Альманах современной науки и образования. 2009. № 2-3. С. 133-135.

10. Серова Л. Ф. Коммуникативная инверсия как приём стилизации // Анализ стилей зарубежной художественной и научной литературы: Межвузовский сборник / Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. Вып. 6. С. 42-49.

11. Хасанова Н.Ф. Синтаксические средства выражения экспрессивности (на материале англоязычной прессы) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 7-1 (61). С. 141-144.

12. Кочетова В.А. Прагматические особенности инверсии в современном английском языке // Современные проблемы науки и образования. 2012. С. 525-526.

13. Кочетова В.А. Прагмалингвистические и жанро-

вые особенности инверсии в современном английском языке // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013.

14. Кочетова В.А. Инверсия как средство интенсификации прагматического аспекта высказывания в современном английском языке // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2014. №6 (62). С. 244-247.

15. Богатова Ю.А. О роли экспрессивных синтаксических средств в создании ритмического рисунка художественного текста / Ю.А. Богатова, Н.Е. Булаева // Вестник Кемеровского государственного университета 2015 № 2 (62) Т. 3. С. 141-144.

16. Александрова О. В. Проблемы экспрессивного синтаксиса / М.: Высшая школа, 1984. 211 с.

17. Турлова Е.В. Прагмалингвистические характеристики малоформатных текстов: автореф. дис. ...канд. фил.наук. Самара. 2009.

18. Знаменская Т. А. Стилистика английского языка. Основы курса: учебное пособие. Изд. 3-е, испр. / М.: Едиториал УРСС, 2005. 208 с.

19. Зойдце Э.А. Аналитический газетный текст: Синтактико-стилистика характеристика (На материале русского и английского языков).

#### Источники:

Automotive News Europe (ANE), June 30, 2003

Telegraph [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.telegraph.co.uk/personal-banking/savings/santanders-best-buy-123-rate-disappears-today---here-are-you-or/> (дата обращения: 24.11.2016).

Reuters [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.reuters.com/article/us-datadive-hatchimals-idUSKBN13K20N/> ( дата обращения : 27.11.2016).

The Times (March 1, 2006).

The Daily Mirror [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mirror.co.uk> (дата обращения: 27.12.2006).

The Guardian [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://commentisfree.guardian.co.uk/> (дата обращения: 20.12.2006).

The Daily Telegraph [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dailytelegraph.co.uk> (дата обращения: 26.12.2006).



ПРОЦЕСС КОММУНИКАЦИИ: СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ИНТЕНЦИЙ  
В ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ

© 2016

**Петрова Наталья Эдуардовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Русского языка и культуры речи»**Рубцова Елена Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Русского языка и культуры речи»*Курский государственный медицинский университет  
(305041, Россия, Курск, ул. Карла Маркса, д. 3; e-mail: rubcova2@mail.ru)*

**Аннотация.** Прагматический аспект коммуникативной компетенции рассматривает использование языка как орудия общения. Речевое намерение (интенция) как неотъемлемый компонент речевой деятельности нашло своё отражение в языке, приобрело своё воплощение как на фонетико-фонологическом, так и на фонетико-интонационном уровне (ритмико-интонационные компоненты), благодаря чему коммуниканты имеют возможность распознать и передать дополнительную, имплицитную прагматическую информацию. Исследование посвящено изучению и решению научной проблемы, связанной с фонетико-интенциональным оформлением русской речи. Авторы дают подробный анализ конкретного языкового материала, взятого для изучения. В работе рассматривают повествовательные конструкции, которые позволяют реализовать как типичную, то есть нейтральную, или «первичную», информацию, заложенную в интонационные конструкции (ИК) русского языка, так и нетипичную, то есть эмоционально окрашенную, или «вторичную», информацию. «Вторичное» употребление интонационных средств, благодаря прагматически маркированному типу интонации, позволяет передать не нейтральную информацию, а интенции автора. Материалы статьи могут быть использованы как для дальнейших теоретических исследований, так и для решения методических проблем, связанных с обучением иностранных учащихся фонетико-интенциональному оформлению русской речи в системе русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** семантико-прагматический потенциал высказывания, коммуникативно-прагматические задачи, интонация, интонационные конструкции, интенции, интенциональные реализации, частота основного тона, ядерный слог, «первичные» реализации ИК, «вторичные» варианты.

THE COMMUNICATION PROCESS: HOW TO EXPRESS INTENTIONS  
IN NARRATIVE STRUCTURES

© 2016

**Petrova Natalia Eduardovna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department  
of «Russian language and speech culture»**Rubtsova Elena Viktorovna**, candidate of philological sciences, assistant professor of the department  
of «Russian language and speech culture»*Kursk State Medical University  
(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street, e-mail: rubcova2@mail.ru)*

**Abstract.** Pragmatic aspect of communicative competence considers the use of language as a tool of communication. Speech of the intention as an integral component of speech activity, which is reflected in the language, has acquired its expression as phonetic-phonological and phonetic-prosodic level (rhythmical-intonational components), whereby the communicants have the ability to recognize and pass additional, implicit pragmatic information. The research is devoted to studying and solving scientific problems related to the phonetic and intentional design of Russian speech. The authors give a detailed analysis of the specific language material taken for the study. They consider narrative structures, which allow to transmit both a typical, neutral or “primary” information, which is embedded in intonational constructions (IC) of the Russian language, and atypical, emotionally charged or “secondary” information. “Secondary” use of intonational, owing to pragmatically marked intonation type, allows to convey both neutral information and intentions of the author. The article may be used for further theoretical studies and methodological problems associated with training foreign students phonetic and intentional design of the Russian language in the system of Russian as a foreign language.

**Keywords:** semantic and pragmatic potential of the utterance, pragmatic and communicative tasks, intonation, intonational structure, intention, intentional implementation, the frequency of the fundamental tone with the nuclear syllable, the “primary” implementation of IC, «secondary» options

Системный подход к описанию и анализу явлений действительности получил распространение в мировой науке во второй половине XX века. В его основе лежит рассмотрение различных объектов как систем или компонентов отдельных систем. Этот подход применяется с 60-х годов [1]. Язык в целом представляет собой совокупность больших и малых систем, языковых категорий. Аспекты его изучения и реализации различны. В настоящее время исследователи прагматики активно ведут «поиски путей выявления семантико-прагматического потенциала высказывания, т.е. тех семантических элементов в высказывании, которые обладают потенциальной способностью задавать и регулировать то или иное прагматическое (направленное на воздействие и самовыражение) поведение говорящего и слушающего» [2, с.46]. Интонация рассматривается как самый прямой и самый экономный способ выражения прагматических отношений. Именно поэтому в данной работе нас интересуют не только теоретические, но методические исследования. Так, например, невозможно обучать иностранных студентов умению «решать коммуникативные задачи (речевые интенции), которые студент дол-

жен реализовывать в каждой из стандартных ситуаций общения» [3, с.6], не владея теоретическими знаниями о слухопроизносительных, акцентно-ритмических, интонационных особенностях русского языка – системы, в которой всё взаимосвязано: от артикуляции звуков до механизмов передачи коннотативного содержания. Иными словами, предметом нашего исследования является изучение потенциала языковых средств, обеспечивающих реализацию речевых интенций на фонетико-интонационном уровне.

Функциональные и структурные свойства объектов изучения – языка и речи – наиболее полно представлены в устном речевом общении. Кроме того, фонетический и фонологический аспекты достаточно хорошо проработаны с позиций внутренней структурированности, достаточно подробно изучена и описана их взаимосвязь с лингвистическими концептами других языковых уровней [4]. Наука накопила богатый опыт в преподавании фонетики, научные исследования подготовили хорошую теоретическую базу для практического решения дидактических и методических проблем. Однако поэтапное рассмотрение системы обучения иностранных студен-

тов фонетически правильной и коммуникативно-целесообразной речи показало, что методика РКИ пока не располагает достаточной практической базой для решения коммуникативно-прагматических задач на фонетико-интенциональном уровне по причине отсутствия подробных описаний системы интонационных средств выражения модальных, эмоциональных и стилистических значений и из-за неразработанности методики обучения этим средствам [5, с. 6]. Работы исследователей позволяют сделать вывод о том, что проблема интенционального оформления речи является актуальной и представляет несомненный интерес как в теоретическом, так и в практическом отношении, и ждёт своего решения.

На основании изложенного может быть сформулирована цель данной работы: анализ и систематизация средств современного русского языка, которые обеспечивают прагматические аспекты речевой деятельности на фонетико-интенциональном уровне.

Необходимость передать определённую сумму сведений требует от говорящего оформления своего высказывания в соответствии с общими логическими закономерностями в построении и произнесении речи [6, с. 182]. Эмоционально-смысловая сторона речи, может быть передана с помощью интонационно-речевых моделей, каждая из которых содержит в своей «первичной» функции коммуникативно-модальное значение.

Овладение интонационной логикой происходит в результате работы над мелодической организацией речи. За основу берётся фонологическая теория интонации Е.А. Брызгуновой [7; 8; 9; 10] (от фонетической формы к языковому значению – от характеристик ИК к их семантике). Представления о синтагме, синтагматическом членении (СЧ), о пяти первых типах интонационных конструкций (ИК), интонационном центре (ИЦ), ядерном слоге (ЯС), положенные в основу интонационной системы (ИС) языка, являются базовыми. Кроме того, информация о дифференцированности «нейтральной» и эмоциональной интонации, о богатстве чувств, эмоций и механизмах их передачи на различных языковых уровнях в ходе решения коммуникативно-прагматических задач входят в круг необходимых теоретических и практических знаний [11, с. 101; 12].

По мере углубления знаний о речевых возможностях интонации, расширяются знания о её выразительных свойствах, которые позволяют носителям языка передать различные модальные, эмоциональные и стилистические значения и их оттенки. Развивая мысль о многообразии ИК, увеличиваем число изучаемых интонационных моделей (ИК-6, ИК-7), обсуждаем их смысловые варианты, устанавливаем соотношение ИК с такими полноправными элементами коммуникации как жест, мимика, поза, выделяя на этой основе интонационно-кинетические комплексы [12, с. 101; 13].

Каждая интонационная модель, функционируя в речи в виде множества вариантов, наряду с присущими только данному варианту признаками несёт в себе черты общего и отдельного, инвариантного и вариантного как со стороны значения, так и со стороны звучания [14, с. 69]. Реализация любой интенции может быть представлена набором релевантных признаков, которые имеют интегральный и дифференциальный характер. Интегральные признаки позволяют объединить «первичные» и «вторичные» реализации интенций в субъектно-модальный ряд. Дифференциальные признаки в свою очередь позволяют, во-первых, отличать реализации близких по семантике интенциональных состояний, сгруппированных «в субъектно-модальный ряд с высокой вариативностью» (например, «недовольство» от «ярости»), т.е. степень проявления эмоционально-модального состояния, во-вторых, отличать мелодический рисунок, например, ИК-2 от ИК-3.

Каждая группа интенциональных реализаций (субъектно-модальный ряд) отличается как на уровне семантических оттенков (внутри ряда), так между различными

ми по семантике субъектно-модальными рядами так называемыми «интонационными маркерами». [15, с.123].

Практика свидетельствует о том, что на лексико-грамматическом уровне передать свои интенции легче по той причине, что самостоятельно овладеть этим языковым пластом иностранцу очень трудно, а приоритетность лексико-грамматического аспекта в обучении даёт материал для таких реализаций. Кроме того, в науке более разработанной является реализация интенций на лексико-грамматическом и синтаксическом материале. В связи с этим иностранцу гораздо легче воспользоваться повествовательной интонацией ИК-1 с соответствующим лексико-грамматическим материалом (ЛГМ).

Поскольку повествовательная интонация легче и ближе для усвоения, то все «первичные» и «вторичные» реализации ИК можно представить сначала в повествовательных предложениях, затем – вопросительных, а потом уже – побудительных. Именно такая дифференциация осуществляется, во-первых, чтобы показать типичные для языковой системы русского языка способы передачи сообщения, запроса информации, побуждения к действию, во-вторых, чтобы продемонстрировать многообразие путей передачи информации с одной целевой установкой [16, с.593].

Ознакомление с повествовательными конструкциями, выполняющими функцию сообщения, начинается с использования различных ИК в их «первичных» реализациях, а затем постепенно вводятся «вторичные» варианты. Работа ведётся в основном с *односинтагменными предложениями*, реализации которых в наиболее общем виде представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Повествовательные конструкции

ИК	Повествовательные конструкции	
	«первичные» реализации	«вторичные» реализации
ИК-1	– нейтральное сообщение; – нейтральный ответ; – подчеркивание наиболее важного; – выражение отрицания; – номинирование, констатация	– сообщение о желании; – волеизъявление: совет, рекомендация, пожелание, приглашение, разрешение; – привлечение внимания (заголовки статей, названия книг и кинофильмов)
ИК-2	– обращение; – формулы речевого этикета; – выделение, противопоставление;	– выделение какого-либо значения; – противопоставление; – призыв, обращение, приветствие; – выражение оценки;
ИК-3	– неоконечная синтагма;	– выражение оценки;
ИК-4	– неоконечная синтагма;	– вызов, удивление; – недовольство; – формулы речевого этикета с оттенком официальности;
ИК-5	– большая степень проявления признака, состояния, интенсивности;	– сожаление; – обращение с целью привлечь внимание; благодарность; – неожиданность открытия (удивление);
ИК-6	– высокая степень оценки признака, качества, количества, состояния;	– средство заинтересовать; – упрек, осуждение; – предупреждение, угроза; – удивление;
ИК-7	– категорическое отрицание; – усиление утверждения или отрицания; – высокая степень признака, оценка.	– сожаление, сочувствие, презрение, пренебрежение, раздражение, досада.

Усвоение ИК-1 начинается с навыков нахождения ИЦ, отработки техники движения тона (средний ровный тон голоса в предцентровой части, умение голосом выделять ИЦ, ЯС, перемещать ИЦ, резко опускать тон в центре ИК-1 и дальше понижать его в постцентровой части). Применение на практике ИК-1 в её нейтральной реализации, т.е. умение делать *нейтральное сообщение*, давать *нейтральный ответ*, подчеркивать *наиболее важную информацию*, выражать *отрицание*, *номинировать*, *констатировать факты*, проверяется в процессе моделирования речевых культурных ситуаций.

Предьявление и отработка «вторичных» употреблений ИК-1 начинается с объяснения механизма передачи интенциональных состояний: от интенции с меньшей степенью эмоциональной окрашенности постепенно переходим к интенциям с более ярко выраженным эмоциональным состоянием.

При передаче «желания» мелодика, в отличие от «нейтральной» ИК, более плавная, так как темп произнесения всей фразы замедляется, длительность звучания ЯС увеличивается за счёт использования средств эмоциональной фонетики – растягивания ударных гласных, интенсивность на ЯС незначительная, следовательно, мы имеем плавное понижение мелодического тона (без

резких обрывов). «Совет» и «рекомендацию» можно рассматривать как синонимы с той лишь разницей, что «совет» будет звучать более мягко, а «рекомендация» – более настойчивой. При этом на мелодическом контуре можно охарактеризовать следующим образом: общий темп становится быстрее, время звучания ЯС несколько сокращается для «совета», более – для «рекомендации» (интенсивность звучания сосредоточена в ИЦ, ЧОТ (частота основного тона) увеличивается, угол падения становится более резким). «Приглашение» и «разрешение» близки по звучанию. От предыдущих вариантов они отличаются своей краткостью (часто это однословные фразы). Мы же знаем: чем длиннее фраза, тем быстрее темп её произнесения. Однако темп их произнесения в предцентровой части выше среднего, интенсивность звучания всей фразы также высокая, особенно на ЯС, длительность которого сопровождается сильными колебаниями и резким падением тона на заударных слогах. «Пожелание» звучит громче, благодаря увеличению интенсивности всей фразы, особенно ИЦ, общего увеличения темпа произнесения, при сохранении длительности звучания ЯС, увеличении ЧОТ, в результате чего голос резко падает вниз, создавая «глубокое» понижение.

Таким образом, все реализации ИК-1 характеризуются нисходящим тоном в ЯС ИЦ, уровень ударной части ниже среднего (сравним с предударной частью), уровень заударной части ниже ударной, интенсивность снижается также в ЯС. В потоке речи в различных реализациях ИК-1 может варьироваться степень понижения тона и форма нисходящего тона на гласном ИЦ, диапазон и направление колебаний тона в предударной (предцентровой) и заударной частях, интенсивность и длительность звучания. ИЦ в зависимости от цели высказывания может передвигаться [17, с 118].

ИК-2 в «основном» её употреблении в повествовательных конструкциях – это *обращения, формулы речевого этикета; смысловое выделение, противопоставление* (при нуле эмоциональной семы). При их реализации необходимо следить за сохранением среднего тона в предцентровой части, отрабатывать паузу перед ЯС (ЯС чуть выше среднего) и резкое падение к концу звучания, усиление интенсивности в центре ИК.

Если «обращение», «просьба», «приветствие», «благодарность» эмоционально окрашены, фраза произносится ровным тоном в предцентровой части, затем следует пауза, величина которой зависит от степени торжественности произносимой фразы, тон ЯС поднимается резко вверх и резко падает вниз, образуя острые углы: вверх почти «пиковый», вниз – почти прямой. Вместе с тем повышению тона сопровождается усилением интенсивности звучания ИЦ, темп выше среднего, увеличивается длительность предцентровой паузы и звучание ЯС. Если интенции имеют негативную окраску, то мелодический рисунок ближе к «нейтральному» при сохранении ускоренного темпа и интенсивности ИЦ. При выражении «печали» темп замедляется, интенсивность и ЧОТ заметно ослабевают, что, безусловно, отражается на мелодической кривой: угол падения становится более плавным.

«Логическое выделение» или «противопоставление» на эмоциональном фоне достигается перемещением ИЦ с начала на середину или конец фразы. В остальном же интонационный рисунок близок к передаче эмоционально окрашенных обращений и приветствий с той разницей, что при «выделении» и «противопоставлении» заударная часть оказывается более продолжительной, чем предцентровые, что приводит к некоторому замедлению темпа. В потоке речи в ИК-2 в зависимости от интенционального состояния субъекта варьируется степень повышения/понижения тона, форма нисходящего тона на гласном ЯС, интенсивность и длительность звучания. Передвижение ИЦ допускается на любой компонент фразы.

ИК-3 в её «первичной» реализации в повествователь-

ных конструкциях не встречается. Но она употребляется для «выражения оценки», и её акустические характеристики имеют более высокие показатели: ЧОТ увеличивается – восходящее движение на ЯС резко поднимается и резко падает, создавая «пиковую» вершину, ИЦ произносится с повышенной интенсивностью, темп быстрый, так как фраза произносится в повышенном эмоциональном состоянии. Передвижение ИЦ в ИК-3 не ограничено (*Каки-некрасивые цветы! Какие краси-ивые цветы! Какие красивые цветы-ы!*).

ИК-4 функцию сообщения выполняет только во «вторичных» реализациях данной модели («вызов», «удивление», «недовольство», *этикетные реплики* в официальной обстановке). При поэтапной тренировочной работе возвращаются к нейтральной модели и на сопоставлении отрабатывают повествовательную интонику, которая отличается от вопросительной тенденцией к нисходящему завершению фразы. Таким образом, от среднего тона на предударной части к паузе, величина которой зависит от степени интенсивности эмоций и позволяет незначительно опустить тон ЯС («удивление», *официальные реплики*) или опустить его гораздо ниже («вызов», «недовольство»), затем начинать подъём до уровня предударной части. При выражении «удивления» подъём в заударной части не должен достигнуть даже среднего уровня.

«Вызов» и «недовольство» произносятся энергично: интенсивность звучания распространяется на всю предцентровую часть, затем интенсивность снижается в ИЦ, т.к. происходит резкое падение тона (предударная пауза) и медленный подъём, в ударном и даже первом заударном слоге, постцентровая часть достигает среднего уровня всех показателей, в том числе и тона (Ты смотрела этот фильм? *Я смо-о-тре-е-ла этот фильм.*). «Недовольство» отличается от «вызова» более быстрым темпом произнесения, меньшей длительностью звучания ядерного и заударного слогов (*Я тоже не б-уду это делать.*). Для передачи названных интенций обычно используют не только интонационные, но и фонетические средства эмоциональной фонетики – скандирование, удлинение гласных или согласных. Поскольку при скандировании ударный слог перемещается, акцентирование ИЦ усиливается, темп ИЦ замедляется. Скандирование характерно при официальном произнесении *этикетных реплик и обращений*, что кроме резкого подъёма в заударной части и отличает их от «основных» употреблений ИК-4.

ИК-5 наиболее трудна для усвоения (особенно движение тона). Расширяя знания, закрепляем навыки: повышение тона первого ИЦ (ИЦ-1), сохранение высоты тона до второго ИЦ (ИЦ-2), падение тона. «Сожаление» отличается интенсивностью ИЦ-1, которая сохраняется до ИЦ-2, с него начинается плавное ослабление нисходящего контура, благодаря длительному звучанию ЯС-2 и замедлению темпа в заударных слогах. «Удивление» характеризуется более медленным произнесением, которое начинается с плавного подъёма ИЦ-1 и растягивания ЯС, далее темп несколько ускоряется, а нисходящий контур ИЦ-2 оказывается менее плавным, чем подъём. ИК-5 при эмоционально-модальном произнесении *обращений и этикетных формул* характеризуется высокой интенсивностью, резким подъёмом ИЦ-1 и падением ИЦ-2, быстрым темпом произнесения.

Итак, восходяще-нисходящий контур мелодического рисунка ИК-5 в потоке речи широко варьируется: меняются ЧОТ и форма тона на ЯС центров, интенсивность и длительность звучания. Говоря об оценочной функции ИК-5, следует отметить, что ИЦ этой конструкции может передвигаться на лексический показатель оценки, если таковой имеется (*Какие красивые цветы!*).

ИК-6 требует более длительной работы, чем ранее изученные конструкции. Во-первых, отрабатывается подъём тона ЯС и интенсивность звучания ИЦ, во-вторых, плавный подъём от ИЦ до конца заударной

части. Когда в повествовательных предложениях с помощью ИК-6 выражается высокая степень оценки (признака, качества, количества, состояния), ИЦ находится на слове, выражающем состояние, признак или действие (Как *красиво!*).

«Вторичные» употребления позволяют передать «упрёк», «осуждение», «предупреждение», «угрозу», «удивление», «заинтересованность». Широкий диапазон интенций можно передать благодаря модификациям ИК-6.

Интонационная модель для выражения «упрёка», «осуждения» начинает модифицироваться на ИЦ, который произносится с большей интенсивностью и усилением ЧОТ, следствием чего является резкий взлёт мелодического контура при быстром темпе произнесения. «Предупреждение», «угроза» от предыдущих интенций отличаются более долгим звучанием ЯС, в результате чего подъём мелодического контура будет плавным, а темп произнесения достаточно быстрым (*Ещё раз увижу... Накажу!*).

При выражении «удивления» можно отметить меньшую интенсивность всей фразы и сохранение её на ИЦ (хотя и более слабой, если сравнивать с предыдущими интенциями), длительность ЯС увеличивается и распространяется на первый заударный слог, темп замедляется, мелодический подъём контура плавный.

В качестве средства *привлечения внимания* (при попытке *заинтересовать*) также употребляется ИК-6, мелодический контур которой характеризуется резким подъёмом, высокой ЧОТ, интенсивностью ЯС ИЦ, быстрым темпом произнесения. Отработка предполагает сосредоточение внимания на умении рисовать голосом различные (восходящие) мелодические контуры – плавные, средние, резкие. В процессе работы над данными конструкциями следует усвоить, что *в спонтанной речи варьируется уровень ЧОТ и форма восходящего тона, интенсивность и длительность звучания*.

ИК-7 служит для передачи «отрицания», «невозможности» действия, *высокой степени признака, оценки*. Она наименее всех употребляется в речи по ряду причин. Прежде всего это связано с недостаточным вниманием к передаче эмоционально-модальных состояний на интонационном уровне. Кроме того, модель, аналогичная ИК-7, довольно редко встречается в других языках. Вместе с тем новая модель имеет сложный интонационный рисунок, над передачей которого необходимо много работать. На этапе презентации ИК-7 необходимо не только познакомить с этой моделью, но и убедить, что именно эта конструкция позволяет наиболее ярко и эмоционально передать негативную коннотацию. Не словами, которые могут оскорбить, создать конфликтную ситуацию, а интонацией дать понять собеседнику истинное отношение к чему-либо. Поэтапному формированию интонационной модели уделяют много внимания, отрабатывая переход от среднего тона в предупредительной части к восходящему тону после паузы, вторая пауза позволяет опустить голос до низкого уровня и закончить фразу, не меняя тона. Необходимо правильного интонировать, следить, чтобы ИК-7 не подменяли ИК-6, мелодикой которой легче воспроизводить. Когда ИК-7 усвоена на уровне «основной» реализации, можно вводить «вторичные» реализации – «сожаление», «сочувствие», «раздражение», «досаду», «презрение» и т.д.

«Сожаление», «сочувствие» произносятся в медленном темпе, при незначительной общей интенсивности ИЦ выделяется силой голоса и подъёмом ЧОТ, которые позволяют осуществить нерезкий подъём после непродолжительной паузы, причём «сочувствие» произносится с ещё меньшим подъёмом мелодического тона, после паузы голос опускается до крайне тихого (иногда до шёпота).

«Раздражение» и «досаду» передают с большей интенсивностью, пауза перед ЯС увеличивается, как и звучание самого ЯС, а мелодическая вершина «взлетает» высоко, но не резко, пауза оказывается большой, тон

опускается несколько ниже среднего. Реплики с «раздражением», «досадой» произносятся в быстром темпе (*Как тебя ещё просить!?*).

«Презрение» и «пренебрежение» не требуют быстрого темпа, фразы звучат отчётливо, каждое слово произносится интенсивно, ударные слоги звучат с некоторым выделением (допустимо скандирование), предупредительная и заударная паузы долгие, ЯС характеризуется резким подъёмом (почти под прямым углом), тон заударной части ниже среднего.

Итак, при использовании ИК-7 следует знать, что в потоке речи широко варьируется уровень и форма восходящего тона в ЯС, диапазон ЧОТ, интенсивность и длительность звучания.

Таким образом, для описания механизмов реализации речевых интенций посредством осуществления речевого акта необходимо рассматривать комплекс фонетико-фонологических, просодических и интонационных знаний во взаимосвязи со смыслом речи и речевой деятельностью.

Интонационная система русского языка (7 основных типов интонационных конструкций) рассматривает ИК в «нейтральном» статусе, то есть с одинаковой потенциальной способностью выражать эмоции. Каждая интонация может иметь бесконечное количество модуляций, т.к. каждое произнесение, каждое осуществление речевого акта является одним из бесконечного множества вариантов. Прагматически маркированные реализации ИК, являются «вторичными» употреблениями интонационных моделей русского языка.

Передачу эмоционально-модальной семантики на фонетико-интенциональном уровне обеспечивают релевантные признаки: ядерный слог фразы; направленные движения тона (частотного минимума/максимума); мелодические вершины (или «пики»); интервалов на предупредительных и заударных слогах. Важную смысловозначительную функцию в эмоционально-модальном плане играют дифференциальные признаки: темп движения речевого потока, который может нести в высказываниях эмоциональную и смысловую нагрузку, передавать ряд значений; интенсивность звучания, благодаря усилению или ослаблению которой выражение эмоций сопровождается выделением мелодических вершин.

Данное исследование может иметь перспективы развития как в теории языка, так и в методике его преподавания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2005. 272 с.
- Муханов И. Л. Интонация в её отношении к речевой прагматике (к проблеме функционально-прагматических описаний языка) // Русский язык за рубежом. 2001. №1. С.43-46.
- Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П.Андрюшина, Г.А.Битехтина, Т.Е.Владимирова. СПб.: Златоуст, 2002. 176 с.
- Трубецкой Н.С. Основы фонологии / Под ред. С.Д. Кацнельсона. М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. 352 с.
- Петрова Н.Э. Обучение иностранных учащихся фонетико-интенциональному оформлению русской речи (этап довузовской подготовки): Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2007. 17 с.
- Рожкова Г.И. Система и формы работы по развитию речи / Методика преподавания русского языка иностранцам. / Под ред. С.Г. Бархударова. М.: Издательство Московского университета, 1967. С. 181-112.
- Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. – М.: Издательство Московского университета, 1963. 308 с.
- Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М.: Русский язык, 1977. - 281 с.

9. Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика / Н.Ю. Шведова (гл. ред.). М.: Наука, 1980. Т. I. С. 96-122.

10. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи: Лингфонный курс для иностранцев. 4-е изд., перераб. М., 1981.

11. Петрова Н.Э. Обучение иностранных учащихся фонетико-интенциональному оформлению речи (из опыта преподавания) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3; URL: <http://www.science-education.ru/123-20319> (дата обращения: 24.04.2016).

12. Муханов И.Л. О роли частиц и интонации в формировании сегментно-прагматического содержания / Фонетика в системе языка. М.: Изд-во МГУ, филол. ф-т, 1997. С. 93-101.

13. Методика преподавания русского языка как иностранного / Под ред. О.Д.Митрофановой, В.Г.Костомарова и др. М.: Русский язык, 1990. 270 с.

14. Мурзалина Б.К. Об инвариантном и вариантном в семантике интонационных единиц // Русское слово в мировой культуре: материалы X Конгресса МАПРЯЛ: сб. науч. тр. Т.3. СПб.: МАПРЯЛ, 2003. С. 65-70.

15. Петрова Н.Э. Рубцова Е.В. Фонологическая система современного русского языка: ритмико-интонационная организация речи // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 1, № 5. С. 121-123.

16. Петрова Н.Э. Шумова И.В. Интонационно-речевые модели как средство реализации различных типов интенций // Современные наукоемкие технологии. № 2 (часть 3) 2016, стр. 593-597; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35681>

17. Русская интонация для итальянцев. // Русский язык для студентов-иностранцев. Сборник научно-методических статей, № 26. М., Изд-во «Русский язык», 1990. С. 116-122

УДК 81

## МЕТАФОРА В ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕЧАХ АМЕРИКАНСКИХ И РОССИЙСКИХ ПРЕЗИДЕНТОВ

© 2016

Привалова Екатерина Вячеславовна, соискатель

*Пермский государственный национальный исследовательский университет  
(614990, Россия, Пермский край, город Пермь, улица Букирева, 15, e-mail: sofustick@mail.ru)*

**Аннотация.** Феномен метафоры изучается со времен античности. Исторически метафора была объектом интереса разных наук: риторики, психологии, литературоведения, журналистики и лингвистики. В современном языкознании сформировались два основных подхода к классификации метафоры. Больше всего приверженцев получила концептуальная (когнитивная) теория метафоры. В соответствии с декоративным подходом, метафора «играет центральную роль в мышлении и является неотъемлемой частью как мышления, так и языка». Хотя метафора обычно ассоциируется с поэзией и поэтической функцией языка, она, как пишет Рикёр, также выполняет риторическую функцию и является популярным инструментом в сфере политики. Анализ метафоры во всех этих случаях позволяет выделить следующие ее функции: номинативную, информативную, текстообразующую, эмоциональную и оценочную. Наиболее продуктивными типами метафоры для обеих стран являются концептуальная метафора строительства (конструкции/деструкции) и метафора путешествия. Следует отметить, что метафора организма также очень важна для обоих политических дискурсов, поскольку она позволяет оценить состояние экономики и других сфер социальной деятельности. Теоретический и практический материал данного исследования может оказаться полезным для студентов и аспирантов, изучающих теорию метафоры и политическую лингвистику. Кроме того, содержание данной работы может представлять интерес для специалистов в области спичрайтинга при выборе наиболее эффективной стратегии написания политических речей.

**Ключевые слова:** политическая речь, лингвистика, метафорические единицы, виды метафоры, функции метафоры, политические тексты.

## METAPHOR IN POLITICAL SPEECHES OF AMERICAN AND RUSSIAN PRESIDENTS

© 2016

Privalova Ekaterina Vjacheslavovna, applicant

*Perm State national Research University*

*(614990, Russia, Perm region, Perm, street bukireva, 15 e-mail: sofustick@mail.ru)*

**Abstract.** Metaphor is a phenomenon which has been studied since ancient times. Historically the metaphor is of interest for such different sciences as rhetoric, psychology, the theory of literature, journalism and linguistics. In modern science there are two opposite approaches to metaphor classification. The conceptual or Cognitive Metaphor Theory (CMT) is the most accepted theory that relates metaphor to cognition. As opposed to the decorative approach, this theory states that metaphor “plays a central role in thought, and is indispensable to both thought and language”. Although the metaphor is usually associated with poetry and poetical function of the language as, writes Riceur, it also has rhetorical function and is a popular tool in politics. The analysis of the metaphors in all these cases, allows to distinguish their following functions: nominative, informative, text-forming, emotional and evaluative ones. Moreover, the most productive metaphor types for both countries are the conceptual metaphor of building construction and destruction and the metaphors of journey. As is noteworthy that the metaphor of organism is very important for both political discourses, because it helps to value the condition of economy and other branches of society activities. The theoretical and applied content of the research done so far can be useful for students and postgraduates studying metaphor theory and political linguistics. Besides this, the data gained may be of help and special interest for speechwriters in choosing the most effective strategy of compiling political public speeches.

**Keywords:** political speech, linguistics, metaphorical units, metaphor types, functions of metaphor, political texts.

Metaphor is a phenomenon which has been studied since ancient times. During the antiquity metaphor was examined by Aristotle, Cicero and Quintilian. Historically the metaphor is of interest for such different sciences as rhetoric, psychology, the theory of literature, journalism and linguistics.

In our report we are examining metaphors from the point of linguistics. The object of our study is political speech of American and Russian presidents. The subject matter of our research deal with metaphorical units in their public addresses. The content body of our report is based on the political texts of J.F.Kennedy, Bill Clinton, Barac Obama, George Bush, Boris Yeltsin, Vladimir Putin and Dmitriy Medvedev. The aim of our research is to describe the semantics and role of different metaphor types in political texts. To attain this goal we must resolve the following tasks:

- 1) to give a definition of metaphor;
- 2) to represent different metaphor classifications;
- 3) to study the semantics of metaphors and their functions in political speech;
- 4) to compare the metaphor types in addresses of American and Russian presidents;

We adhere to the definition of metaphor from the Merriam-Webster dictionary. According to this definition the metaphor is “a figure of speech in which a word or phrase, literally denoting one kind of object or idea, is used in place of another one to suggest a likeness or analogy between them.” [3]. Compared to the simile, the metaphor doesn't include such conjunctions as *like, as, как, будто, словно* and other ones.

- metaphors may communicate something which is

difficult to express in literal speech because literal words are lacking [5];

- metaphors may add vividness to a speech [5];
- metaphors may help structuring the argument [6];
- metaphors may help in face-threatening situations in which it is more appropriate to speak about a topic in an indirect way [9].

In modern science there are two opposite approaches to metaphor classification. The conceptual or Cognitive Metaphor Theory (CMT) is the most accepted theory that relates metaphor to cognition. As opposed to the decorative approach, this theory states that metaphor “plays a central role in thought, and is indispensable to both thought and language” [1:4]. Although the metaphor is usually associated with poetry and poetical function of the language as, writes Riceur, it also has rhetorical function [5:12] and is a popular tool in politics.

Metaphor was also examined by many researchers, such as E. Riesel, A. A. Richards, A. P. Chudinov, N. D. Arutyunova and N. N. Kuznetsova. In Russian linguistical tradition we can see semantic (based on their meaning – M. P. Brandes, V. P. Moskvina) and grammatical classification (based on word classes – V. I. Shuvalov, S. A. Khakhalova) of metaphors.

In our research paper we are studying metaphors in accordance with CMT (Cognitive Metaphor Theory) approach. It provides a deeper understanding of textual semantics. For instance, the Dutch specialist Hanne Penninck distinguishes about 20 metaphor themes for British and American politicians, but the most productive with her are

the themes of battle, machine, construction and journey. To the above mentioned themes we would also add the concepts of destruction and organism.

Now would like to dwell upon in detail on the following themes or concepts: the first one is the conceptual metaphor of BATTLE. The core of semantic field for fighting includes names of enemies, weapons, aggression (tyranny), different synonyms of battle and actions during battles and these nominations appear in metaphors of BATTLE.

Different social activities are perceived through the conceptual metaphor of war. Seeing political activity as war is a purposeful justification for continuous confrontation and fighting in politics. Within this frame, politicians are seen as good and evil, and the former has the moral rights to fight and manipulate the latter by using coercive means.

The latter may be illustrated through the following structural patterns:

- The first one is "adjective + substantive (noun)"

For example:

- merely to be replaced by a far more *iron tyranny* (JFK);

- Почему наши *парламентские батальоны* закончились залпами танков? (BY);

- The world is no longer divided into *two hostile camps* (BC);

- The second pattern is genitive constructions:

For example:

- the *shadows of the Cold War* (BC);

- tempered by the *flames of battle* (BO);

- the *anchor of strong alliances* (BO);

- Когда же прекратится эта *война компроматов*? (BY);

- The third pattern comprises verb + substantive Accusative:

For example:

- позже я узнал, какую *атаку на администрацию* и на Путина *предпринял* Чубайс (BY);

- это мы сами *остановили агрессию* международного терроризма (VP);

- *tempered by war* (JFK);

- without whom we *could not have* elections or *waged our battles* (BC);

- Through blood drawn by lash and *blood drawn by sword* (BO).

In conclusion we can state that the function of "battle metaphor" is emotive, because the leader turns the whole situation into a dramatic fight. So, war metaphor is implied in the element of battle field where politicians face many challenges and fight against anyone attempts to tamper with its unity. Therefore, in both leaders' speeches, the pragmatic morality model as reflected in war metaphor characterized Russia's and America's policies as aggressive and combative which are morally justified to achieve their unity and stability.

Now let me pass on the conceptual metaphors of MACHINE:

The machine metaphor is mostly used to represent the subject - politics, economy, world - as a *system*. The core of this semantic field consists of nominations for different details, parts, tools, devices, functions and so on. This type of metaphor has been found in the following structural patterns:

- *The first one is verb + substantive Accusative.*

Let me supply this statement with the following examples from B. Clinton's public speeches:

- *hasn't fully closed the gap* between... (BC)

- strong enough *to give us the tools* to solve our problems for ourselves (BC)

- They *fuel the fanaticism* of terror (BC)

Here are some more instances of the

same kind from B. Yeltsin's public speeches:

-Я заставлял быстрее крутиться *колеса хозяйственного механизма* (BY)

«...нельзя безоговорочно отдавать все *кнопки на "пульте мирового развития"* в одни руки» (BY).

The analysis of this kind metaphor theme gives evidence

that: its major is descriptive or informative, because the leader characterizes some event or phenomena as a device.

Now we shall deal with the third type of metaphor theme, namely, conceptual metaphors of CONSTRUCTION.

We suppose this theme should be studied together with the theme of destruction, as the semantic field includes substantives and verbs for building and destroying, creating and breaking, as well as nominations for houses, buildings and their elements, for example, basis, fundamentals and frameworks. As usual let us turn to some very conspicuous in our opinion examples:

- we must *build a framework* ... (BO);

- был *создан* мощный *фундамент* для долгосрочного развития (DM);

- строить самые передовые производства (DM);

- в обустройстве огромных российских пространств (VP);

- опираться на прочный фундамент (VP).

The analysis of the metaphors included into this category enables to conclude that the construction metaphor is a very positive one, which makes the political leader look as if he were the architect, whereas the conceptual metaphor of destruction emphasizes the idea of breakdown and collapse which is seen through the examples given below.

Now a few words about the conceptual metaphor of DESTRUCTION:

- to break the bonds of mass misery (JFK);

- the dark powers of destruction (JFK);

- global forces of destruction (BC);

- we must *crack down* on trading activity (BO).

The next category of metaphor theme is that of journey. This theme is strongly connected with the semantic field of moving. The leaders use different such nominations for road, direction and travelling as "path", "journey", "trip", "course", "путь", "ход", "курс", "ориентир" and etc. The use of journey metaphor may be illustrated with the help of the following examples:

- final success or failure of *our course* (JFK);

- *and our journey too will come to an end, but the journey of our America must go on* (BC);

- we will *sustain America's journey* (BC);

- *america's long, heroic journey* (BC);

- *get back on the path* of growth and job creation (GWB);

- when we see that wounded *traveler on the road to Jericho, we will not pass to the other side* (GWB);

- we must *follow no other course* (GWB);

- we continue a *never-ending journey* ... (BO);

- *the path towards sustainable energy sources* will be long ... (BO);

- *ход истории* (DM);

- *ориентир* на годы вперед (DM);

- мы вместе *прошли* большой и сложный *путь* (VP);

- *путь к свободному обществу* (VP).

Journey metaphors represent a very effective means in depicting the life time since the verbs of motion in a journey highlight the movements and actions taken in life and the destination reached at the end of a journey highlights the goals people want to achieve in their life.

And the last but not the least group of metaphor themes is the conceptual metaphor of organism. The semantical field in it includes names of body and its parts, organs and processes, illnesses and health, different somatic conditions. The instances of this type of metaphor thematical use may be illustrated through the following phrases:

- we must *keep* our old democracy *forever young* (BC);

- the flow of credit is the *lifeblood* of our economy (BO);

- *america's prosperity must rest upon the broad shoulders* of a rising middle class (BO);

- боль каждого из вас *отзывалась болью* во мне, в моем сердце (BY)

- кто-то из старых знакомых трусливо отводил глаза, чтобы случайно не замазаться о "прокаженного" (BY).

As is well seen through the examples given above, the function of this metaphor type is evaluative, because it helps

to value the condition of the subject.

The analysis of the metaphors in all these cases, allows to distinguish their following functions: nominative, informative, text-forming, emotional and evaluative ones.

In our research we have proved that American presidents use metaphors more often than Russian leaders, which can be accounted for by the fact that the rhetorical tradition in the USA is older than the rhetorical tradition in Russia.

Moreover, the most productive metaphor types for both countries are the conceptual metaphor of building construction and destruction and the metaphors of journey.

As is noteworthy that the metaphor of organism is very important for both political discourses, because it helps to value the condition of economy and other branches of society activities.

The theoretical and applied content of the research done so far can be useful for students and postgraduates studying metaphor theory and political linguistics. Besides this, the data gained may be of help and special interest for speechwriters in choosing the most effective strategy of compiling political public speeches.

To summarize, the analysis showed that some metaphors are subtle implications of issues that have to be discussed and acted on and other metaphors are powerful and serious explanations, highlighting current issues. Political speeches are not primary about politics itself, but are a way to present current issues in a way so that the people realize the problems and the visions of the politicians.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Deignan, A. (2005). *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

2. Lesz, B. (2011). *To shape the world for the better: an analysis of metaphors in the speeches of Barack Obama*. (Unpublished Master's thesis). University of Tromsø, Norway.

3. Merriam-Webster (2014). *Metaphor*. Retrieved January 10, 2014, from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/metaphor>

4. Oxford Dictionaries (2014). *Metaphor*. Retrieved January 10, 2014, from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/metaphor>

5. GIBBS, Raymond W. *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge. 1994. 527 p. ISBN 0-521-41965

6. GOATLY, Andrew. *The Language of Metaphors*. London. 1997. 360 p. ISBN 978-0-415-12876-6.

7. Penninck H. *An analysis of metaphor used in political speeches responding to the financial crises of 1929 and 2008*. University Gent, 2014.

8. Riesel E. *Stilistik der deutschen Sprache*. M.: Verlag der fremdsprachigen Literatur

9. Charteris - Black, Jonathan. 2006. *Politicians and Rhetorics: the Persuasive Power of Metaphor*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan

10. Аристотель. *Поэтика. Риторика*. СПб: Азбука, 2000.

11. Арнольд И. В. *Стилистика современного английского языка*. Л.: Просвещение, 1973.

12. Брандес М.П. *Стилистика немецкого языка*. М.: Высшая школа, 1983.

13. Никитин М.В. *Курс лингвистической семантики*. СПб: 1996.

14. Шевченко Л.Л. *Метафора как средство моделирования концептуальной системы автора*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Барнаул, 2005.

15. Кузнецова Н.Н. *Метафора как одно из основных средств создания экспрессивности*. //Филологические науки. 2009, №1. С. 101-109.

16. Москвин В.П. *Русская метафора: параметры классификации*. //Филологические науки. 2000, №2. С. 66-74.

17. Шувалов В.И. *Метафора в поэтическом дискурсе*. //Филологические науки. 2006, №1. С. 56-63



УПОТРЕБЛЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ:  
ЛОГИКА РЕЧИ ИЛИ ДАТЬ МОДЕ?

© 2016

**Сидакова Нелли Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** Одним из способов развития и модификации языка является процесс заимствования иноязычных слов. Это явление вполне адекватное с точки зрения исторических фактов и эволюции языка. Многие иностранные слова, заимствованные русским языком в далеком прошлом прочно в нем адаптировались и укоренились. В современном русском языке наблюдается особенное увеличение притока иностранных слов, в большей степени из английского и французского языков, что связано, прежде всего, с активизировавшимися экономическими, политическими, культурными, общественными связями России с англоязычными и франкоязычными странами. Социальное и культурное предназначение иностранных языков в сочетании с комплексом профессиональных знаний способствует формированию компетентного специалиста любого профиля. Но существует и негативная сторона употребления иноязычных слов – погоня за модой и оригинальностью. Сегодня мода на иностранные слова приобрела катастрофический характер. Чрезмерное и неправильное употребление подобных слов, игнорирование литературных норм приводит к неадекватным интерпретациям в речи, непониманию реалий, казусам. Дать модному увлечению таит в себе опасность десемантизации и забвению первоначального смысла заимствованных слов.

**Ключевые слова:** заимствования, русский язык, культура речи, языковая мода, иностранные слова, англицизмы, франкоязычные заимствования, десемантизация.

THE USE OF FOREIGN WORDS IN THE RUSSIAN LANGUAGE:  
THE LOGIC OF SPEECH OR A TRIBUTE TO FASHION?

© 2016

**Sidakova Nelly Valentinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair  
*North Ossetian State University after K.L. Khetagurov*  
(362025, Russian Federation, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** Among the ways of developing and modifying the language is the process of borrowing foreign words. The phenomenon is quite adequate from the standpoint of historical facts and language evolution. Many foreign words borrowed by the Russian language long ago have firmly adapted and rooted there. The Russian language of today witnesses a particularly increased inflow of foreign words, mainly from English and French – the fact, which is primarily connected with the activated economic, political, cultural and public relations of Russia with English and French speaking countries. The social and cultural mission of foreign words together with a set of professional knowledge contributes to forming a competent specialist in any sphere. But there is a negative side of using the foreign words; it is the pursuit of fashion and originality. Today the trend for foreign words has become disastrous. The excessive and wrong use of borrowed words and disregard for literary norms lead to inadequate interpretations in speech, misunderstanding of realia and casus. A tribute to the trend conceals the danger of the desemantisation and obliteration of the original meaning of the borrowed words.

**Keywords:** borrowings, the Russian language, the culture of speech, fashion in the language, foreign words, Britishisms, French borrowings, desemantisation.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Процесс заимствования новых слов – явление достаточно естественное и адекватное, а в некоторых случаях даже неизбежное для развития языка в целом: это один из способов модификации языка. Заимствование слов из других языков может привести как к улучшению нашей культуры речи, так и к её ухудшению, засорению языка.

Неисчислимо количество иностранных слов в повседневной речи русскоговорящих людей из года в год увеличивается в геометрической прогрессии. В русский язык проникает все больше иностранных слов: бутик, бренд, гламур, сэндвич, хэчбек, минивэн, бойфренд и множество других. Не может не повергнуть в уныние тот факт, что равнозначные слова существуют и в русском языке. Ослабел ли великий и могучий русский язык? Способны ли мы оценить всю богатую окраску и неоспоримые достоинства русского языка? Или нам попросту недостает элементарных знаний и культуры владения русским языком?

Французский лингвист Ж. Ласера справедливо утверждал, что «...без обращения к явлениям культуры изучение языка обедняется и сводится к усвоению фонетических, лексических и грамматических явлений, ... не должно забывать золотого правила: незачем учиться говорить, если нечего сказать» [1, с. 218].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Изучением заимствований иноязычных слов и причин их возникновения в русском языке на протяжении десятилетий занимались ученые-лингвисты: С.В. Анохина [2],

Н.Н. Безденежных [3], М.А. Брейтер [4], В.Г. Демьянов [5], С.В. Дюдякова [3], С.С. Зайцева [3], Л.П. Крысин [6], В.И. Новиков [7], М.Ю. Семёнова [8], Л.В. Щерба [9] и др.

В частности, лингвист Л. П. Крысин анализирует поток иноязычной лексики на стыке XX и XXI веков. По его мнению, распад Советского Союза, активизация деловых, научных, торговых, культурных связей, расцвет зарубежного туризма, все это вызвало интенсификацию общения с носителями иностранных языков. Таким образом, сначала в профессиональной, а затем и в иных областях, появились термины, относящиеся к различным сферам деятельности. Многие из этих слов уже полностью ассимилировались в русском языке [5].

Русский язык формировался на протяжении многих столетий. К слову, во времена Петровской эпохи бытовала мода на все немецкое, французское, голландское. Преобразовательская деятельность Петра I стала предпосылкой к реформе литературного русского языка. Мода на иностранные слова существовала в разговорном и официальном языке той эпохи. С давних времен русский народ вел торговые, культурные и политические отношения с носителями других языков, так что избежать смешивания лексики было практически невозможно: новые слова неотвратимо внедрялись в русскую речь.

Огромное влияние на язык того времени оказало проникновение целого ряда иностранных слов, преимущественно военных и ремесленных терминов, названия некоторых бытовых предметов, новых понятий в науке и технике, в морском деле, в искусстве и т. д. Со времен Петра существуют в русском языке такие заимствованные иностранные слова, как алгебра, амуниция, ассам-

блея, оптика, глобус, апоплексия, лак, компас, крейсер, порт, корпус, армия, капитан, генерал, дезертир, кавалерия, контора, акт, аренда, тариф и многие другие [10, с. 135].

Западнические тенденции Петровской эпохи выражаются не только в заимствовании множества слов для обозначения новых предметов, процессов, понятий в сфере государственной жизни, быта и техники, но и сказываются в разрушении внешних форм церковно-книжного и общественно-бытового языка такими варваризмами, в которых не было прямой нужды. Западноевропейские слова привлекали как мода. На них лежал особый стилистический отпечаток новшества. Они были средством отрыва от старых традиций церковнославянского языка и старозаветного бытового просторечия. Сама необычность фонетических особенностей в заимствованных словах как бы намекала на возможность и необходимость новой структуры литературного языка, соответствующей облику реформирующегося государства [11].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В современном русском литературном языке живут слова и выражения, не изменившие свой первоначальный смысл и употребляющиеся в науке, литературе, в искусстве и спорте. Иностранные слова, в каком бы контексте или сфере деятельности их не употребляли, сохраняют следы своего иноязычного происхождения. Многие иностранные слова, заимствованные русским языком в далеком прошлом, настолько в нем адаптировались и укоренились, что их происхождение обнаруживается только с помощью этимологического анализа. К примеру, это латинские выражения, которые вошли в терминологический юридический словарь: *de jure*, *de facto*, *a priori*, *status quo*, *nota bene*, и другая специфическая лексика из различных областей знания. Их можно писать и кириллицей: *де юре*, *де факто*, *априори* – их форма всегда неизменна. Они не являются варваризмами, так как они заняли свое законное место в науках, литературной речи.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В последние десятилетия наблюдается особенное увеличение притока иностранных слов в русский язык, в большей степени из английского языка, что связано, прежде всего, с активизировавшимися экономическими, политическими, культурными, общественными связями России с англоязычными странами, в частности, с Англией и Америкой.

Наибольшее количество заимствованных слов родом из Туманного Альбиона. Поскольку английский язык является международным, и многие его знают на достаточно приличном уровне, неудивительно, что многие слова мигрировали в русскую речь и стали восприниматься как родные [12]. Англицизмы, хлынувшие в русский язык в 1980-х годах, были не просто нейтральными понятиями, а словами, которые олицетворяли собой «свободную и красивую жизнь Запада», новые реалии, новые явления или предметы. В настоящее время они приобрели более широкое употребление и «работают» на время и на массы: оффшор (*offshore*), роуминг (*roaming*), гаджет (*gadget*), смартфон (*smartphone*), айфон (*iPhone*), юзер (*user*) – пользователь, онлайн (*online*) в сети, логин (*login*) – имя пользователя в сети, кликать (*click*) – нажимать на кнопку «мыши», прайм-тайм (*prime-time*) – лучшее время, фитнес (*fitness*), шейкер (*shaker*), роастер (*roaster*), овертайм (*overtime*) – дополнительное время, хавбек (*halfback*) – полузащитник, форвард (*forward*) – нападающий, голкипер (*goalkeeper*) – вратарь и т.д.

Сегодня лидирующая позиция, бесспорно, принадлежит английскому языку. Однако и французский язык остается одним из самых значительных языков мира. Наряду с англо-американским он имеет «планетарную географию», употребляется на пяти континентах земного шара и является богатейшим источником заимствований.

Активные политические и общественные связи с Францией в XIII – XIX вв. содействовали проникновению большого количества заимствований из французского языка в русский язык. Французский язык становится официальным языком придворно-аристократических кругов, языком светских дворянских салонов. Заимствования этого времени – наименования предметов быта, одежды, пищевых продуктов: бюро, будуар, витраж; ботинок, гардероб, жилет; бульон, винегрет, желе, мармелад; слова из области искусства: актер, афиша, балет, режиссер; термины из военной области: батальон, пистолет, эскадра; общественно-политические термины: буржуа, деморализация, департамент [10, с. 136].

Следует отметить один очень важный аргумент, говорящий в пользу французского языка: он занимает первое место по числу заимствованных из него слов в крупнейшие европейские языки. Самые большие европейские языки – английский, немецкий и нидерландский, итальянский и испанский, польский и русский – наибольшее число иностранных заимствований взяли из французского языка. Это объясняется исторической ролью французского языка, который в течение веков выполнял функцию международного общения [13, с. 73].

Во многие языки мира продолжают регулярно поступать заимствования из французского языка: стилист (*styliste*), макияж (*maquillage*), парфюм (*parfum*), прет-а-портэ (*prêt-à-porter*), от кутюр (*haute couture*) и др. Человек употребляет в быту сотни французских слов, даже не подозревая того, что они французского происхождения. К примеру, только в одной сфере питания можно насчитать не один десяток таких слов: аппетит (*appétit*), десерт (*dessert*), сосиски (*saucisses*), суп (*soupe*), салат (*salade*), котлета (*côtelette*), лимонад (*limonade*), батон (*baton*), компот (*compote*), соус (*sauce*) и масса других.

Перед нами не стоит задача отслеживания общепринятых заимствований из иностранных языков, употребляемые в качестве необходимой лексики международного, политического, спортивного, социального или иного назначения, укоренившейся в русском языке с течением веков.

Социальное и культурное предназначение иностранных языков в сочетании с комплексом профессиональных знаний способствует зарождению, воспитанию и становлению чувства языка, столь необходимого для его постижения и формирования компетентного специалиста любого профиля. Обучение иностранным языкам является одной из фундаментальных задач общего и профессионального образования. Вооруженные знанием иностранного языка, будущие специалисты получают доступ к самой современной зарубежной информации и возможность общаться со своими иностранными коллегами без языкового барьера [14-23].

Заметим, что значение заимствованных слов из иностранных языков для большинства русскоговорящих людей представляется малопонятным. Многие носители языка, не имеющие лингвистического образования, считают заимствования, особенно недавно вошедшие в русский язык, модными и поэтому стараются употреблять их в своей речи как можно чаще, не задумываясь о значении новой иностранной лексики. Для большинства употребление недавно вошедших в лексикон иностранных слов является атрибутом «современности», «современного продвинутого человека», «современного взгляда на жизнь», что и порождает уверенность в необходимости использования нового заимствованного слова, ставшего «модным словом» [24].

Одна из самых распространенных причин появления иноязычных слов – погоня за оригинальностью. Люди хотят выделяться во всем – нестандартно одеваться, развязно себя вести на американский манер, употреблять в своей лексике слова, значения которых известны лишь немногим (возможно из-за неправильности перевода

и незнания аналогов в русской речи). Очень часто английские слова используются в качестве молодежного сленга, который наиболее подвержен влиянию моды (бэби, лузер, тинейджер, респект, мейкап). Многие современные слова иностранного происхождения являются частью модных молодежных движений и служат для общения в дружеских кругах и социальных сетях (лайк, селфи, репост, мейнстрим).

Мода на иностранные слова приобрела катастрофический характер, т.к. употребление этих слов, может иметь негативный эффект. В процессе заимствования слов из других языков уже происходит частичная потеря значения, что ведет к расхождению понятийного содержания в межкультурном контексте [25, с. 128]. Частое применение этих слов в различных областях знаний, аппелирование ими в различных контекстах приводит, как правило, к их десемантизации, а употребление того или иного термина без должного понимания его специфики, в отрыве от первоначального значения, или просто как дань модному увлечению таит в себе опасность скорой дискредитации и даже незаслуженного забвения [26]. Чрезмерное и неправильное употребление подобных слов, вне всякой логики и смысла, игнорирование литературных норм приводит к неадекватным интерпретациям в речи, непониманию реалий, казусам. Зачастую, в средствах массовой информации (!), на рекламных щитах городов можно встретить бездарные рекламы, вывески, названия магазинов, фирм на иностранных языках или иностранных слов в русской транскрипции [27, с. 43]. При этом допускаются фонетические, лексико-грамматические неточности или даже ошибки.

В этой связи нельзя обойти вниманием появление многочисленных магазинов, имеющих «французские» названия: «Le Roi», «Eiffel», «Elite», «Déjà vu», «Comme il faut», «Versailles», «Île de beauté», «Métro» и множество других. Среди них встречается сеть магазинов брендовых товаров, принадлежащих конкретным известным фирмам и расположенных во многих городах России [28]. Но речь идет о магазинах, получивших свои названия стихийно, без обращения к языку-оригиналу, лишённые смысловой окраски. Более того, произносят их либо на английский манер, либо кое-как по-латински, но никогда по-французски! Нонсенс! Понятно, что не все владеют этим языком, не знают его особенностей и не могут иметь точного произношения. Зачем и с какой целью давать подобные названия? При этом на вопросы, заданные служащим этих магазинов о значении слов, фигурирующих в названиях, они не могли дать вразумительного ответа. Что это? Дань моде или ложное представление о знании языков? [29].

Языковая мода может иметь отрицательные последствия, когда заимствованные термины популяризируются без достаточной проработки их понятийного содержания; когда понятие трактуется на основе лишь собственного опыта; когда оно необдуманно используется только потому, что это модно сегодня [30]. Люди модифицируют язык в соответствии со своими потребностями. Этот процесс может быть спонтанным, но может быть результатом целенаправленных действий [31].

Не вызывает сомнения необходимость изучения языков и культур в их тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Длительные попытки овладеть правилами употребления единиц иностранного языка зачастую остаются бесплодными. Заметим, культурный барьер гораздо более опасен, чем языковой. Если ошибки в иностранном языке можно либо пропустить, либо отнестись к ним с долей снисходительности, то культурные ошибки, как правило, не прощаются так легко и производят самое отрицательное впечатление [32].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В заключение отметим, что «в языке нет слов-дублетов (абсолютных синонимов), а есть наше плохое знание языка». Рассмотрев и осмыслив отношение к применению иностранных

слов и языков, мы пришли к выводу, что необходимо культивировать не моду на иностранные слова и на язык в целом, а последовательное, систематическое осмысление их специфики, этимологии, осознанное употребление заимствований, придающих языку красоту и изысканность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ласера Ж. Реалии французской культуры на уроках французского языка // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам: Сб. статей / Под. ред. Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова. М., 1974. С. 217–224.
2. Анохина С.В. Активные процессы современного словопроизводства. Белгород, 1999.
3. Безденежных Н.Н., Зайцева С.С., Дюдякова С.В. Иноязычное общение как основа культуротворческого моделирования речевых ситуаций // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 19–22.
4. Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы: Пособие для иностранных студентов-русистов. Владивосток: Диалог, 1997. 156 с.
5. Демьянов В. Г. Иноязычная лексика в истории русского языка XI–XVII веков. Проблемы морфологической адаптации. М.: Наука, 2001.
6. Крысин Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык конца XX столетия. М.: Просвещение, 1996. 391 с.
7. Новиков В.И. Словарь модных слов. Языковая картина современности. М.: АСТ-Пресс, 2016. 352 с.
8. Семёнова М. Ю. Словарь англицизмов. Ростов-на-Дону, 2003.
9. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии // Избранные труды по языкознанию и фонетике. Л.: ЛГУ, 1974. 187с.
10. Кушнарёва Н.В. Проникновение иноязычных слов в русский язык // Омский научный вестник. 2011. №6–102. С.135–137.
11. Культура русской речи. Учебник для вузов / Под ред. проф. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. М.: Издательская группа НОРМА-ИНФА М, 2006. 560 с.
12. Корягина И. Иностранные слова в русском языке: Примеры. (Электронный ресурс) [http://www.syl.ru/article/168967/new\\_inostrannyye-slova-v-russkom-yazyike-slova-inostrannogo-proishojdeniya-primeryi](http://www.syl.ru/article/168967/new_inostrannyye-slova-v-russkom-yazyike-slova-inostrannogo-proishojdeniya-primeryi)
13. Гак В.Г. Французский язык в современном мире // Иностранные языки в школе. 2002. №2. С. 72–80.
14. Сидакова Н.В. Качество иноязычного обучения – важнейший системообразующий фактор высшего образования // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова. 2014. Т.20. №4. С. 189–192.
15. Абаева Ф.Б. Современные методы обучения студентов говорению на иностранном языке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 7–9.
16. Тимирясова Л.Б. Особенности преподавания иностранных языков в сфере гостинично-туристического бизнеса // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 103–105.
17. Раскачкина Е.В., Варникова О.В. Цель обучения иностранному языку студентов технического вуза как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 59–65.
18. Куликова И.В. Развитие речемыслительных способностей студентов при работе с учебным гипертекстом на иностранном языке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 74–77.
19. Хальзова В.М. К вопросу о совершенствовании процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе на основе инновационных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 97–99.
20. Беляева Е.Н. Типы оценки уровня владения иностранным языком // Азимут научных исследований: пе-

дагогика и психология. 2014. № 1. С. 10-11.

21. Мягкова В.Ю. О некоторых педагогических условиях формирования конкурентоспособности студентов вуза в процессе изучения иностранного языка // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 100-105.

22. Метелева Л.А. К вопросу о взаимосвязи социализации и формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 49-51.

23. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.

24. Хруненко А. Иностранные слова: «лингвистическая мода» или необходимость? // Russian Language Journal. Vol. 62. 2012.

25. Сидакова Н.В. Формирование профессиональной компетентности студентов неязыковых специальностей вуза средствами иностранного языка в условиях многоуровневого образования: Дисс. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2010. 236 с.

26. Сидакова Н.В. Характерные черты модернизированного содержания обучения иностранному языку // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова. 2014. Т.20 №5. С. 201-204.

27. Харламова М. В. Языковая мода в дидактической и методической терминологии // Иностранные языки в школе. 2004. №5. С. 39-43.

28. Hérán F. L'unification linguistique de la France // Population et sociétés. 1993. №285.

29. Сидакова Н.В. Иностранный язык дистанционно: «pro» и «contra» // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. 2015. №3(22). С.149-152.

30. Сидакова Н.В. Гуманитарная составляющая высшего профессионального образования (на примере дисциплины «Французский язык») // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.

31. Егорцева Н.А., Сидоркина Н.В. Значение ролевых игр в обучении английскому языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 49-52.

32. Пудовкина Н.В. Продуктивное обучение как условие формирования языковой личности обучаемого // Н.В. Пудовкина, И.А. Мечик // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 96-98.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИКТ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ГОВОРЕНИЕ»**

© 2016

**Смирнова Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культуры»  
*Тольяттинский государственный университет*  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: sevhome@yandex.ru)

**Аннотация.** Говорение на иностранном языке представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Основной целью обучения говорению на иностранном языке является развитие у студентов способности осуществлять устное иноязычное речевое общение в разнообразных социально-детерминированных ситуациях. Умения иноязычного говорения должны формироваться в условиях учебных коммуникативных ситуаций, моделирующих и имитирующих реальное речевое общение. Звуковое кино и видео – особый вид наглядности, используемый в средствах информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Электронные средства учебного назначения (ЭСУН) обеспечивают такие стимулы, которые не могут создать преподаватель или учебник, т.е. показ на экране жизненных ситуаций, позволяющих действующим лицам совершать речевые поступки в социальном и культурном контексте, в определенном пространстве и во времени, что соответствует реальному устному общению. В процессе выполнения интерактивных заданий студенты проявляют творчество и самостоятельность, а не являются пассивными исполнителями речевых действий. Все это в целом является стимулом личностного развития студента, его умения взаимодействовать с другими.

**Ключевые слова:** говорение, обмен информацией, носители иной культуры, общение в разнообразных социально-детерминированных ситуациях, аудиовизуальные средства, социальный и культурный контекст, учебные коммуникативные ситуации, речевые упражнения, диалогическое высказывание, монологическое высказывание, средства ИКТ, электронные средства учебного назначения, ролевая игра.

**THE USE OF ICT FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF SPEECH FOREIGN LANGUAGE ACTIVITIES «SPEAKING»**

© 2016

**Smirnova Elena Vladimirovna**, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department  
of «Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures»  
*Togliatti State University*  
(445020, Russia, Togliatti, street Belorusskaya, 14, e-mail: sevhome@yandex.ru)

**Abstract.** Speaking in a foreign language is a form of oral communication, which is a form of sharing of information by means of language contact and understanding. The impact is influenced on the interlocutor in accordance with the communicative intention of the speaker. The main purpose of teaching speaking in a foreign language is to develop students' ability to carry out verbal foreign language communication in a variety of socially determined situations. Foreign language skills of speaking should be formed in terms of educational-communicative situations, simulating and imitating real speech communication. Sound films and video – a special kind of visualization that is used in the means of information and communication technologies (ICT). Electronic means of educational purposes provide incentives that a teacher or a textbook can not create, i.e., the display on the screen of situations, allowing actors to perform speech acts in the social and cultural context in a certain space and time that corresponds to the actual oral communication. During the execution of interactive tasks, students show creativity and independence, and are not passive performers of speech acts. All of this is the stimulus of a student's personal development, ability to interact with others.

**Keywords:** speaking, exchange of information, different culture, communicating in a variety of socially determined situations, audio-visual media, social and cultural context, educational communication situation, speech exercises, dialogic utterance, monologue saying, ICT means, electronic means of educational purposes, role play.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В современных условиях процесс обучения говорению иностранным языкам все больше вовлекает использование средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Электронные средства учебного (ЭСУН) назначения несут в себе огромный потенциал для развития речевой иноязычной деятельности «говорение». ЭСУН для обучения говорению включают в себя варианты построения индивидуальной траектории обучения в зависимости от уровня знания иностранного языка, принципа «от простого к сложному», снятия трудностей, опоры на аудио- и видео- источники учебной информации, формируют мотивацию к обучению, приближают процесс обучения к наиболее реальной «живой», аутентичной коммуникации. Весомый вклад ученых в теоретический аспект и исследования указанной проблемы во многих ее методических и прикладных аспектах не полностью решают проблему с практической точки зрения, а именно в аспекте создания ЭСУН для развития умений говорения. В частности, дискуссионными остаются вопросы представления учебного материала в ЭСУН разнообразных социально-детерминированных и профессионально-ориентированных ситуаций говорения и корректного наполнения ЭСУН в зависимости от

многих показателей: курса, спецкурса, специальности, общего времени обучения, тематической направленности, количества учебных часов в неделю.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Исследованию теоретических и практических вопросов применения средств ИКТ в обучении вообще и иностранного языка в частности посвящены труды отечественных и зарубежных ученых: Артамоновой Г.В., Есениной Н.Е., Захаровой И.Г., Карамышевой Т.В., Лавиной Т.А., Лапчик М.П., Мазура З.Ф., Мартиросян Л.П., Метелевой Л.А., Панюковой С.В., Петуховой А.А., Роберт И.В., Смирновой Е.В., Цветковой Л.А., Чертаковой Е.М., Hayase M., Higgins J., Kobayashi E., Levy V., Nagashima Sh., O'Shea T. и др.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью статьи является исследование и определение вопросов, связанных с обучением чтению при работе с электронными средствами учебного назначения, предназначенными для развития и совершенствования умений иноязычной деятельности.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результа-*

тов. Говорение на иностранном языке представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего [8]. Основной целью обучения говорению на иностранном языке является развитие у студентов способности осуществлять устное иноязычное речевое общение в разнообразных социально-детерминированных ситуациях. Одной из основных задач современного обучения иноязычному говорению является формирование вторичной языковой личности, способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры [21]. Иноязычное говорение отличается различной сложностью, начиная от выражения аффектного состояния с помощью простого восклицания, называния предмета, ответа на вопрос и заканчивая самостоятельным развернутым высказыванием. Речевое намерение возникает под влиянием окружающих предметов и явлений, представлений и чувственных переживаний, заданной ситуацией общения или естественной интенцией говорящего. Создается некая техническая основа предречевой фазы, что способствует формированию суждения. В модели А.А. Леонтьева речевое намерение возникает на основе мотива и других факторов, опосредуется речевым субъективным (предметным) кодом и формируется как замысел (или программа) речевого высказывания. Н.И. Жинкин считает, что на этапе порождения высказывания говорящий оперирует элементами предметно-образительного кода, которые могут включать как наглядные образы, так и редуцированные слова и предположения.

Из сказанного выше следует, что процесс движения от мысли к слову связан с ориентировкой в ситуации и речевым планированием, т. е., по сути, с прогнозированием предстоящего текста. Трудности обучения говорению на иностранном языке сводятся к тому, что студенты часто не знают, о чем говорить, что говорить и как говорить.

Учебный процесс не может провести студентов через все возможные, реально существующие ситуации общения, поэтому умения иноязычного говорения должны формироваться в условиях учебных коммуникативных ситуаций, моделирующих и имитирующих реальное речевое общение. Звуковое кино и видео – особый вид наглядности, используемый в средствах информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [19]. Электронные средства учебного назначения (ЭСУН) обеспечивают такие стимулы, которые не могут создать преподаватель или учебник, т.е. показ на экране жизненных ситуаций, позволяющих действующим лицам совершать речевые поступки в социальном и культурном контексте, в определенном пространстве и во времени, что соответствует реальному устному общению. Трудности оформления речевой иноязычной ситуации успешно решаются и снимаются, если к учебному процессу привлекаются визуальные (текст, картина, серии рисунков, таблицы), аудиовизуальные средства ИКТ (звуковое кино, видео, компьютер) и комплексное использование этих средств в самых разнообразных сочетаниях. Картины и рисунки способствуют удержанию в памяти логической последовательности излагаемых фактов и уточнению ситуации общения. С их помощью реализуется, кроме того, динамическая модель коммуникации (жесты, мимика, паузы, интонации и др.) [3; 14; 22]. Использование ЭСУН представляет существенные удобства и для преподавателя, поскольку при традиционной форме преподаватель не имеет возможности принести в аудиторию все нужные ему предметы для создания окружения речевой ситуации. Наглядное изображение речевой ситуации требует больших затрат времени, к тому же, при работе с компьютером к зрительному каналу восприятия добавляется моторный, т.к. специфика упражнений в ЭСУН заключается в том, что они связаны с перемеще-

нием, движением учебного материала [10; 15; 20].

Характерной чертой современной высшей школы является, по мнению А.А. Вербицкого, проблемность содержания, в которой наметился переход к активным формам с включением элементов проблемности и научного поиска. При организации учебного процесса по иноязычному говорению следует стремиться к тому, чтобы упражнения и ситуации содержали как можно больше проблемных вопросов, позволяющих студентам высказывать противоположные точки зрения, спорить и убеждать. В современной методике на смену фронтальной работе на уроке все более активно приходят интерактивные формы обучения. Выполняя парные, групповые или коллективные задания, студенты сосредотачивают свое внимание не на языковой форме высказывания, а на содержании [7; 16]. Важна при этом цель совместной деятельности – узнать новую информацию, зафиксировать и оценить ее, взять интервью, сообщая обсудить проблемные задания, сопоставить разные точки зрения, принять участие в дискуссии или коммуникативной игре, сделать что-нибудь совместно (проект, план-схему путешествия и т.д.). В процессе выполнения интерактивных заданий студенты проявляют творчество и самостоятельность, а не являются пассивными исполнителями речевых действий. Все это в целом является стимулом личного развития студента, его умения взаимодействовать с другими.

Без применения компьютера и, имеющегося в некоторых ЭСУН, журнала успеваемости преподавателю трудно проверить выполнение всех упражнений всеми студентами одновременно из-за недостатка времени. Компьютер фиксирует количество ошибок каждого студента, а преподаватель видит, как формируются умения и навыки [4; 6]. Это позволяет преподавателю дать конкретные упражнения, направленные на отработку определенной операции.

Как известно, устная речь имеет две формы – диалогическую и монологическую. Характерной чертой диалогического высказывания является его двусторонний характер, на что указывал Л.П. Якубинский «...всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие, оно по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, диалогическим и бежит от монолога». Для диалогической речи характерна эллиптичность, которая вызвана условиями общения, эмоциональность и экспрессивность. Наличие единой ситуации, контактность собеседников, широкое использование невербальных элементов способствуют возникновению догадки, позволяя говорящим сокращать языковые средства. Наряду с этим отмечается стремление к использованию избыточных языковых средств. Желание быть точно понятым собеседником приводит к употреблению лишних, дублирующих слов и фраз. Спонтанный характер диалогического высказывания обуславливает использование разного рода клише, разговорных формул, пауз нерешительности (хезитаций), перебиваний.

Монолог представляет собой относительно развернутый вид речи, при котором сравнительно мало используется невербальная информация, характерная для диалога. Важное значение имеет положение С.Д. Кацнельсона о том, что всякий монолог в общем плане – это какое-то «словесное воспроизведение знаний», а всякое «словесное воспроизведение знаний требует всякий раз словесной импровизации, форма и объем которой меняются в значительных пределах в зависимости от ситуативных условий и стратегии говорящего». Необходимо использовать разные формы монологов. Важно, чтобы студенты имели дело с монологами-описаниями, монологами-рассказами, монологами-повествованиями, монологами-убеждениями и монологами-рассуждениями. Для этих целей в настоящее время программы подготовки презентаций становятся необходимым компонентом включения в учебный процесс для отработки и совершенствования навыков говорения: с помощью вербаль-

ных опор (ключевые слова, план, тезисы, заголовки и т.д.); с опорой на источники информации (картина, кинофильм, телепередача и т.д.); с опорой на изученную тему. Подготовка презентаций требует от студентов не только умения соотносить текст и иллюстративный материал, но и концентрированно излагать необходимую информацию, соотносить текст слайдов с текстом устного выступления. Возможность включения в компьютерную презентацию записи собственной речи, звуковых файлов также позволяет реализовать целый ряд задач обучения говорению: от коррекции произношения и интонации до работы над выразительностью речи и развитием навыков публичного выступления. Кроме того, создание презентаций в рамках аудиторных занятий позволяет в полной мере реализовать принципы сотрудничества и междисциплинарной интеграции. Одним из классических примеров собственно компьютерных заданий является реконструкция последовательности текста с последующим его проговариванием. Другим заданием может быть – восстановление текста, ввода нужные слова, фразы, предложения с помощью микрофона, как это возможно при выполнении упражнений в ЭСУН «Reward Intern@tive».

Для развития навыков и умений говорения различные ЭСУН используют многообразные речевые упражнения. Для обучения подготовленной диалогической речи при использовании ЭСУН и других средств ИКТ они могут быть следующими: ответы на вопросы (краткие, полные, развернутые); постановка узловых вопросов к тексту; диалогизация прослушанного или прочитанного монологического текста; составление диалога на изучаемую тему и заданную ситуацию; драматизация монологического текста; дополнение или видоизменение диалога; составление направленного (или самостоятельного) диалога по содержанию рассказа (видеофильма и т.д.); объединение диалогических единств, данных в произвольной последовательности, в диалог; положительный или отрицательный ответ на вопрос и пояснение его; завершение диалога с ориентацией на подсказку (кто, с кем говорит, где, когда и о чем) и др.

Для обучения подготовленной монологической речи с помощью средств ИКТ могут использоваться такие речевые упражнения: воспроизведение связанных высказываний с некоторой модификацией (изменением конца или начала, введением нового действующего лица, видоизменением композиции изложения и т.д.); составление ситуации или рассказа (по ключевым словам, по плану; на заданную тему, изложенную кратко на родном языке, и т.д.); описание картины или серии картин (карикатур, немого фильма и др.), связанных с изучаемой темой с опорой на презентации в электронной форме; воспроизведение ситуаций, в которых использованы названные обороты и речевые формулы; объяснение на английском языке заголовка (реалий).

Анализируя ЭСУН, существующих на сегодняшний день, можно выделить их существенный недостаток – большая универсальность ЭСУН по иностранным языкам. Они направлены всем, и – никому конкретно. Существующие деления ЭСУН по типу пользователей (для детей, молодежи и взрослых, для бизнес-применений, специализированные программы и т.п.) и по назначению (для игр, для начального обучения, для совершенствования знаний языка, для сдачи различных экзаменов, для работы с деловыми текстами и т.п.) слишком общи, они не опираются ни на какую конкретную учебную программу.

В основу эффективно действующего ЭСУН должна быть положена учебная или рабочая программа вуза по иностранному языку для конкретной специальности, курса. Такое ЭСУН зависит от очень многих показателей: курса, спецкурса, специальности, общего времени обучения, тематической направленности, количества учебных часов в неделю и т. п. [1; 2; 5] В качестве одного из немногих примеров можно привести разработанный гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

ботки контентов по многим курсам преподавателей Тольяттинского государственного университета для федерального образовательного проекта РосДистант.

Следует отметить одну особенность курса «иностранный язык»: обучать речевой деятельности можно лишь в коммуникации, живом общении. А для этого нужен партнер. ЭСУН может обеспечить лишь квазиобщение. В нем должны быть реализованы такие средства ИКТ как звук, видео, графика, анимация, гипертекст и др. В таких программах должны быть заложены сценарии различных жизненных и профессионально-ориентированных ситуаций: покупка автомобиля (автозапчасти), общение с автослесарем на СТО, оформление документов в процессе рассмотрения ДТП, деловые переговоры и т.п. Студент должен стать реальным покупателем товара, бизнесменом, участником ДТП и т. п. При этом роли участников таких ситуаций в программе должны меняться. Если для методистов создать сценарии таких реальных ситуаций не представляет особых трудностей, то программисты пока не часто реализовывают их в виде ЭСУН. Сегодня, к сожалению, компьютеры, как было сказано выше, слабо понимают устную речь и также слабо синтезируют такую речь [9; 17; 20]. Исключение здесь могут составить компьютерные телекоммуникации, когда студент вступает в живой диалог с реальным партнером – носителем языка.

Учитывая отмеченный недостаток ЭСУН по говорению, высокоэффективную программу необходимо построить так, чтобы студент забыл, что перед ним компьютер. И здесь необходимо сочетание наглядности с методическим принципом – автор ЭСУН на все возможные ошибки студента должен предусмотреть лингвистически и методически обоснованные подсказки, помогающие студенту выйти на правильный ответ, правильное написание или произношение. Здесь не должно быть как в большинстве существующих ЭСУН только реакций: «Правильно!», «Неправильно!» [11; 18].

Чтобы сделать процесс обучения говорению при помощи средств ИКТ творческим и увлекательным, вызывающим желание говорить, в процесс обучения включаются игровые и моделирующие программы, целью которых ставится стимулирование и развитие навыков говорения. Большое значение для успешного проведения игры имеет то, насколько удачно сможет преподаватель подготовить студентов. Игра в условиях неязыкового вуза – это эффективный прием обучения английскому языку, главная цель которого состоит в формировании комплекса знаний и умений для выработки стратегии и тактики профессионального общения. Характерными признаками ролевой игры являются: имитационное моделирование, позволяющее воссоздать реальную обстановку, в которой студенты предстают как носители конкретных социальных и профессиональных ролей; наличие ситуаций и типов делового взаимодействия, которое содержится обычно в сценарии игры и в ролевых заданиях, позволяющих совмещать обучение английскому языку с профессиональной деятельностью; реализация целей игры в цепочке взаимосвязанных решений; проблемный характер ситуаций и их повторяемость; многоальтернативность решений.

Главное преимущество любой деловой игры с использованием средств ИКТ заключается в том, что материал усваивается в профессионально значимом контексте, при этом язык выступает как инструмент профессионального общения, но служит решению мыслительной задачи. В моделирующих программах, в отличие от игровых, требуется принятие решений в более реалистичных ситуациях, а результат не является однозначно верным или неверным [13; 23-33]. Такие программы могут отличаться степенью глубины знания предмета, требуемой от студентов. Критерии оценки речи студентов при использовании средств ИКТ для обучения и развития навыков и умений говорения те же, что и в традиционном обучении: количество реплик, диалогических

единств, количество допущенных ошибок за определенный промежуток времени. При этом учитывается также правильный выбор языковых средств в соответствии с ситуацией и исполняемой ролью.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, использование ЭСУН в учебно-педагогическом процессе по развитию умений и навыков говорения на иностранном языке представляют качественно новый этап в теории и практике педагогики. Стремление педагогов удовлетворить возрастающие потребности общества в образовании путем использования возможностей средств информационно-коммуникационных технологий вызывает к жизни и новые формы обучения, способствующие формированию мотивации, решению образовательных задач в области изучения иностранного языка, переосмыслению теоретических и методических представлений о процессе обучения иностранному языку с точки зрения приспособления обучающей системы к особенностям конкретного процесса обучения с целью его оптимизации на основе: учета профессионально-ориентированной направленности, психологических особенностей обучающихся (вид памяти, тип темперамента и т.п.); обеспечения приемлемых психофизиологических характеристик взаимодействия обучающегося с компьютером; выбора индивидуального темпа работы и способа изложения материала, осуществления оптимальной стратегии управления процессом обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Азимов Э. Г. К типологии обучающих компьютерных программ по русскому языку как иностранному // Современные технические средства в обучении русскому языку как иностранному. М., 1990
2. Аكوпова М. А. Индивидуализация обучения иностранному языку в техническом вузе с помощью ЭВМ. – АКД, Л., 1989. – 24 с.
3. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие / М. А. Бовтенко. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 216 с.: ил.
4. Бовтенко М. А. Типология компьютерных учебных пособий // Открытое и дистанционное образование. 2002.
5. Булгаков М. В., Пушкин А. Е., Фокин С. С. Технологические аспекты создания компьютерных обучающих программ. В кн. Компьютерные технологии в высшем образовании / Ред.кол.: А. Н. Тихонов, В. А. Садовничий и др. – М.: Изд. МГУ, 1994.
6. Бухаркина М. Ю. Мультимедийный учебник: что это? // ИЯШ. – 2001. – № 4.
7. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
8. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2004. – 336 с.
9. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М., 1982.
10. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
11. Зубов А. В. МУЛЬТИМЕДИА технология обучения иностранным языкам: преимущества и недостатки // Проблемы компьютерной лингвистики. – Минск: МГЛУ, 1997.
12. Кацнельсон С. Д. Порождающая грамматика и принцип деривации // Проблемы языкознания: Сб. статей. – М., 1967.
13. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: Пособие для учителя / С. С. Артемьева, Е. В. Дождикова, Л. Ю. Денискина и др.; Под ред. Е. И. Пассова, В. Б. Царьковой. – М.: Просвещение, 1993. – 127 с.
14. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2003. – 272 с.
15. Паниокова С. В. Информационные и коммуникационные технологии в личностно ориентированном обучении. – М.: ИОСО РАО, 1998. – 225 с.
16. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностр. яз. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
17. Роберт И. В. Какой должна быть обучающая программа. // ИНФО. 1986. – № 2, с. 90-95.
18. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: Школа-Пресс. 1994, – 205 с.
19. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования вторичной языковой личности в процессе раннего обучения иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2 (21). С. 149-152.
20. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 43-46.
21. Халеева И. И. «ЛИНГВАУНИ» – вклад в культуру мира // Лингвауни: Третья международная конференция ЮНЕСКО. – М., 2000.
22. Цатурова И. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. Учебно-методическое пособие / И. А. Цатурова, А. А. Петухова. – М.: Высш. шк., 2004. – 95 с.
23. Цветкова Л. А. Использование компьютерных программ на уроках английского языка // ИЯШ. – 2002. – № 2.
24. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.
25. Куликова И.В. Интерактивные методы при обучении студентов технического вуза иностранному языку // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 112-116.
26. Гиренок Г.А. Понятие и выбор методов обучения иностранному языку курсантов ведомственного вуза // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 22.
27. Куликова И.В. Развитие речемыслительных способностей студентов при работе с учебным гипертекстом на иностранном языке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 74-77.
28. Вольникова Е.А., Семёнова С.Р. Роль интернета в обучении иностранному языку в вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 64-69.
29. Тимирясова Л.Б. Особенности преподавания иностранных языков в сфере гостинично-туристического бизнеса // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 103-105.
30. Артамонова Г.В. Роль мотивации в процессе самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 7-9.
31. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.
32. Смирнова Е.В. Перспективы преподавания иностранного языка в условиях информационного поликультурного и мультилингвального общества России // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 105-109.
33. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой иноязычной деятельности в вузе при использовании средств ИКТ // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 33-40.



СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАГОЛОВКОВ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ,  
ПЕРЕВЕДЕННЫХ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

© 2016

**Воловикова Марина Леоновна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации**Стригина Татьяна Константиновна**, студентка 4 курса, профиль «Переводоведение»  
*Южный федеральный университет*

(344008, Россия, Ростов-на-Дону, ул. Б.Садовая, 33, e-mail: tatianka96@bk.ru)

**Аннотация.** Глобализация и распространение науки и новых технологий привели к увеличению объемов научного знания и интенсивному научному обмену через глобальную систему научных публикаций. Российские ученые все чаще стремятся публиковать свои исследования в уважаемых международных изданиях. В этой связи становится актуальной гармонизация русскоязычного и англоязычного научных дискурсов, а также правил оформления публикаций. Целью исследования стало изучение синтаксических особенностей заголовков русскоязычных научных статей, переведенных на английский язык. В качестве материала исследования были использованы заголовки к научным статьям из ряда современных российских журналов. Сравнительный анализ рекомендаций к оформлению заголовков научных статей показал, что в англоязычном дискурсе встречаются более четкие и развернутые требования. Также для английской научной речи характерна общая рекомендация: заголовок должен быть составлен таким образом, чтобы мысль текста была понятной для неспециалистов. В русскоязычной научной речи подобные требования отсутствуют. Лишь в редких изданиях можно встретить рекомендации по общему содержанию заголовка или общие правила для его оформления. Также были изучены синтаксические особенности научных заголовков, переведенных на английский язык. Среди них выявлены: использование номинации, атрибутивных словосочетаний, состоящих из существительных, прилагательных и числительных; отсутствие в заголовках глаголов и глагольных форм; отсутствие простых распространенных и сложносочиненных предложений в качестве заголовков; широко применимый прием парцелляции, который используется для привлечения внимания читателя.

**Ключевые слова:** глобализация, научный стиль, синтаксис, синтаксические особенности, заголовок, научная статья, компаративистика, номинация, атрибутивные словосочетания, парцелляция, русский язык, английский язык, перевод.

## SYNTACTIC FEATURES OF TITLES OF SCIENTIFIC ARTICLES, TRANSLATED INTO ENGLISH

© 2016

**Volovikova Marina Levonovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the chair of linguistics and professional communication**Strigina Tatyana Konstantinovna**, 4<sup>th</sup> year student, Translation Department  
*Southern Federal University*

(344008, Russia, Rostov-on-Don, B.Sadovaya st., 33, e-mail: tatianka96@bk.ru)

**Abstract.** Globalization and the spread of science and new technologies have led to an increase of scientific knowledge and intensive scientific exchange through the global system of publications. Russian scientists are increasingly seeking the opportunity to publish their research in reputable international journals. In this context, harmonization of Russian and English scientific discourse together with the guidelines for publication becomes an urgent problem. The aim of the study is to examine the syntactic features of Russian titles of scientific articles, translated into English. We used the titles of scientific articles from a number of contemporary Russian scientific journals. Comparative analysis of recommendations for the titles of scientific articles showed that English scientific discourse provides more clear and detailed requirements. Also English scientific speech is characterized by a common recommendation: the title should be structured in such a way that the idea of the text is comprehensible for non-specialists. In Russian scientific speech such requirement does not exist. Only rare guidelines give recommendations on the general content and design of the title. We also examined the syntactic features of scientific titles, translated into English. Among them we found the use of nomination; attributive phrases, consisting of nouns, adjectives and numerals; the absence of verbs and verbal forms in the titles; the lack of common simple and compound sentences as titles; parceling was widely used to attract the attention of readers.

**Keywords:** globalization, scientific style, syntax, syntactic peculiarities, title, research paper, comparative studies, nomination, attributive phrases, parceling, Russian language, English language, translation.

Совершенствование и распространение науки и технологий привели к тому, что объемы научной информации растут в экспоненциальном темпе (А.В. Назарчук [1]), научный стиль речи пополняется все новыми языковыми явлениями, одновременно с унификацией требований к написанию научных работ для локальных языковых культур. Наука в СССР и (до недавнего времени) РФ развивалась обособленно, в результате научные труды отечественных ученых (особенно гуманитариев) в массе не переводились на иностранные языки и не были широко известны за рубежом. В настоящий момент научные связи России и мирового сообщества становятся более тесными, российские ученые стремятся публиковать исследования в авторитетных международных изданиях, языком публикаций которых является английский язык. При этом возникают сложности, связанные с недостаточным владением англоязычным научным дискурсом, правилами оформления публикаций и приемами перевода русскоязычных научных статей на английский язык.

Особенности употребления научного стиля получили детальное рассмотрение в многочисленных исследованиях. Сферой употребления рассматриваемого стиля

считаются «все случаи поиска и утверждения научной истины» (В.Э. Морозов [2]), основными функциями - сообщение и воздействие. Первая функция объясняет действительность, вторая призвана доказать точку зрения автора и убедить аудиторию в ее точности и правильности. Синтаксис научного стиля тяготеет к сложным предложениям, структурной полноте и строгости регулярного оформления синтаксических единиц (К.В. Прохорова [3]). Логичность подчеркивается употреблением сложноподчиненных предложений с союзами, четко обозначающими причинно-следственные связи (И.Б. Голуб [4]). Чтобы добиться логичности и последовательности изложения, в англоязычном научном тексте используются такие же синтаксические приемы, что и в русскоязычной научной речи: простые предложения, осложненные причастными и деепричастными оборотами и вводными конструкциями; сложноподчиненные предложения с союзами, которые указывают связь между предложениями. Связность текста достигается следующими способами: ссылка – местоимения, которые заменяют или указывают на другую часть текста; эллипсис – опущение слова или фразы, понятной

из контекста; замещение – замещение фразы или слова синонимичным выражением; союзная связь – союз используется не только для связи предложений, но имеет дополнительную функцию – указание типа связи; лексическая связанность – одна и та же идея может быть выражена разными словами (Г.Б. Поспелова [5]).

Любой научный текст, как правило, структурирован. С точки зрения структуры, заголовок является одним из самых интересных аспектов для анализа и детального изучения. Его графическая оформленность, расположение на странице, цвет и прочие характеристики способствуют проявлению такого качества, как аттрактивность. Иными словами, чем привлекательнее для аудитории выглядит заголовок, тем больше вероятность, что текст будет прочитан. Заголовок текста можно отнести к отдельной лингвистической единице, так как он соотносится только с информацией, заключенной в озаглавленном им тексте. Одной из его характеристик является полнота. Полноинформативными заголовками могут называться те заголовки, которые отражают или тему текста, или его основную мысль. Неполноинформативные заголовки выражают только одну часть текста – логическую тему или предикат. Заголовки третьего типа информируют нас о смысле, не выраженном вербально. И наконец, заголовки, относящиеся к последнему типу, понимаются только после полного прочтения текста (С.А. Суворова, с. 166-167 [6]). Существуют исследования, показывающие, что значительное число заголовков научной речи носит номинативный характер (А.Е. Зиновьева, Н.П. Мусиенко [7]). Также отмечена следующая особенность номинативных заголовков: в целях сокращения в них опускается глагол-связка. Таким образом, заголовок остается лаконичным, а его информативность не теряется (М.А. Никитина, с.80 [8]). Для естественнонаучных текстов распространенным явлением считаются атрибутивные словосочетания, где в качестве определений выступают существительные, прилагательные, причастия и числительные. Стоит заметить, что наиболее часто встречающиеся словосочетания в заголовках состоят из 2 или 3 слов (А.Е. Зиновьева, Н.П. Мусиенко, с. 112 [7]). Теми же авторами была выявлена следующая особенность: заголовки представлены в основном простыми предложениями с одной основой, иногда осложненными второстепенными членами, такими как определение или дополнение. Однако в другом исследовании авторы приходят к выводу о том, что значительная часть заголовков английской научной речи представлена сложными предложениями, в частности, сложноподчиненными (Н.В. Иноземцева, с. 115 [9]). Данное разногласие в выводах зависит, скорее всего, от сферы рассматриваемых научных публикаций. Н.В. Иноземцева обращает особое внимание на парцелированные заголовки в текстах научных статей, которые делятся на две части: структуру и отчлененную часть. В качестве базовой части встречаются неполные, распространенные и нераспространенные предложения: повествовательные, побудительные или вопросительные. Таким образом, парцелляция создает новый речевой центр и возвращает внимание читателя к логически значимой детали. Можно сделать вывод, что использование парцелляции в заголовках англоязычного научного дискурса способствует развитию наглядности при восприятии текста. По мнению Н.В. Иноземцевой данный синтаксический прием также позволяет сделать заголовок более динамичным и выразительным, создает эффект непосредственного общения с читателем, усиливая его экспрессивность и эмоциональное воздействие (Иноземцева, с. 116-117 [9]). Целью настоящего исследования является изучение синтаксических особенностей заголовков русскоязычных научных статей, переведенных на английский язык. В качестве материала исследования были использованы научные статьи из журналов «Вестник Российского Университета Дружбы Народов», «Вестник Московского Городского Педагогического

Университета», «Russian Linguistic Bulletin» (использовался метод сплошной выборки, размер выборки - сто заголовков и их переводов на английский язык). Мы также обратились к требованиям к оформлению заголовков, которые приведены в ряде научных журналов («Психологические исследования», «Омский научный вестник», «Ветеринария сегодня», «Технологии 21 века в легкой промышленности», «Вестник Московского университета», «European Researcher», «Дискуссия») и на сайте издательства «Аналитика Родис». Некоторые из указанных источников предлагают следующие рекомендации для составления заголовков: «Статью следует четко структурировать, разделы и подразделы – снабдить заголовками разного уровня. Желательно не пересложнять структуру заголовков» («Психологические исследования» [10]). Встречаются и более подробные рекомендации: «Название статьи набирается прописными (заглавными) буквами, шрифт полужирный (ж), 13 pt, выравнивание по центру страницы. Должно быть кратким, лаконичным, но четко отражающим содержание статьи. После названия статьи пропускается 1 строка перед последующим набором авторов статьи» («Ветеринария сегодня» [11]). Некоторые научные журналы вообще не выставляют требований к оформлению заголовков научных статей, за исключением шрифта, например, «Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык» [12]. Таким образом, в русскоязычном научно-публицистическом дискурсе строгих требований к синтаксическому оформлению заголовка не выявлено.

В англоязычной речи научной заголовок имеет две важные функции: привлечение внимания читательской аудитории и помощь в нахождении нужного текста при использовании электронных поисковых систем. Авторы рекомендаций по составлению научных текстов советуют осознанно и грамотно подходить к выбору заголовка текста, ведь для выполнения основной цели любого текста – его прочтения, заголовок должен выделять текст из общей массы текстов, написанных по заданной теме (D.R. Lindsay [13]). Основной задачей автора статьи является правильный подбор ключевых слов заголовка, благодаря которым статья получит возможность привлечь два потенциальных типа читателей: людей, хорошо знакомыми с основной идеей текста, и тех, кто, увидев интересный заголовок, решил узнать об исследовании больше (J.-L. Lebrun [14]). Авторитетный научный журнал «Nature» предлагает следующие требования для авторов: «Заголовок не должен превышать двух печатных линий, что соответствует 90 символам (включая пробелы) для заголовка и 75 символам (включая пробелы) для статей. В заголовке не включаются числа, акронимы, аббревиатуры или знаки пунктуации. Он должен быть достаточно детальным, в соответствии с целями индексации, но в то же время обобщающим, чтобы читатели, не принадлежащие определенному научному кругу, могли понять основную идею статьи» (Nature [15]). Данные требования (также как и требования ряда других англоязычных изданий) обращают намного большее внимание на содержание и дизайн заголовка, чем это принято в требованиях, применяемых в русскоязычных изданиях.

Мы изучили выборку переводов заголовков научных статей с русского на английский язык и выявили в ней примеры следующих синтаксических особенностей:

- большинство заголовков носит номинативный характер;
- атрибутивные словосочетания, где в качестве определений выступают существительные, прилагательные или числительные, являются частным случаем среди заголовков англоязычных научных статей;
- наиболее часто встречающиеся словосочетания в заголовках состоят из 2 или 3 слов;
- при составлении заголовков научного стиля часто используется синтаксический прием парцелляции, ко-

торый усиливает его экспрессивность и эмоциональное воздействие;

При этом мы не встретили ни одного примера следующих особенностей:

- опускание глагола-связки в заголовках номинативного типа;

- простые предложения с однородными членами, либо сложносочиненные.

Проведенное исследование выявило, что в целом англоязычный и русскоязычный научные дискурсы совпадают в аспектах точности, последовательности и логичности. Сравнительный анализ требований к оформлению заголовков научных статей показал, что в англоязычном дискурсе встречаются более четкие требования. Также для английской научной речи характерна общая рекомендация: заголовок должен быть составлен таким образом, чтобы мысль текста была понятной для неспециалистов. В русскоязычной научной речи подобные требования отсутствуют. Лишь в редких изданиях можно встретить рекомендации по общему содержанию заголовка или общие правила для его непосредственного оформления. Нами были изучены синтаксические особенности научных заголовков в английском языке. Среди них обнаружены: использование номинации, атрибутивных словосочетаний, состоящих из существительных, прилагательных и числительных; отсутствие в заголовках глаголов и глагольных форм; отсутствие простых распространенных и сложносочиненных предложений в качестве заголовков; широко применимый прием парцелляции, который используется для привлечения внимания читателей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Назарчук А. В. Этика глобализирующегося общества. М.: Директмедиа Паблишинг, 2002. 381 с.

2. Морозов В.Э. Культура письменной научной речи. М.: ИКАР, 2008. 268 с.

3. Прохорова К.В. Научный стиль // Учебно-методическое пособие для студентов-журналистов. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 1998. 27 с.

4. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи. М.: Логос, 2005 432 с.

5. Поспелова Г.Б. Характеристики научного стиля в английском языке // НИУ ВШЭ. Иностранные языки: теория и практика. 2012. № 2. С. 8-13.

6. Суворова С.А. Лексическая детерминированность заголовков научных статей // ДНУ им. Олеса Гончара. Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. 2011. С.166-169.

7. Зиновьева А.Е., Мусяенко Н.П. Проблемы перевода англоязычных заголовков естественнонаучных статей // Science Time. 2014. № 4. С.109-115.

8. Никитина М.А. Синтаксические особенности заголовка экономического текста // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2010. № 3. С.79-85.

9. Иноземцева Н.В. Парцелляция как основная синтаксическая модель заголовков англоязычных статей по методической проблематике // Вестник ОГУ. 2011. № 11. С. 114-118.

10. Заголовки. // Психологические исследования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/forauthors/formtxt/heading.html>, свободный (дата обращения: 8.09.16).

11. Требования к оформлению научной статьи. // Ветеринария сегодня. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.arriah.ru/main/veterinary\\_today/authors/demands](http://www.arriah.ru/main/veterinary_today/authors/demands), свободный (дата обращения: 20.08.16).

12. Требования к оформлению статьи // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rsvpu.ru/nauchnaya-deyatelnost/zhurnal-sociokulturnoe-prostranstvo/tebovaniya-k-oformleniyu-stati/>, свободный (дата обра-

щения: 20.08.16).

13. Lindsay D. R. (2011). Scientific writing = thinking in words. Australia: SCIRO Publishing.

14. Lebrun J.-L. (2011). Scientific writing 2.0: A Reader's and Writer's Guide. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.

15. Manuscript Formatting Guide. (n.d.). Nature. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nature.com/nature/authors/gta/index.html#a5.1>, свободный (дата обращения: 18.08.16).

УДК 821.161.1: 821.162.1

## ЧЕСЛАВ МИЛОШ И ИОСИФ БРОДСКИЙ: ЛИНИИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ

© 2016

Сюй Баоцяо, аспирант

*Шанхайский университет иностранных языков**(200083, Китай, Шанхай, ул. Далянь, 550, e-mail: 278917361@qq.com)*

**Аннотация.** В статье сопоставлены жизнь и творчество двух знаменитых поэтов XX века: польского поэта Чеслава Милоша и российского – Иосифа Бродского. Установлены многочисленные биографические, идейные, мировоззренческие связи между авторами: они оба имели сложные взаимоотношения с властью, эмигрировали из своих стран за границу, жили в США, получили Нобелевскую премию в области литературы. Поэты были лично знакомы, вели переписку, высоко ценили творчество друг друга. Столь значительное сходство между Чеславом Милошем и Иосифом Бродским имело и литературное выражение. Для обоих поэтов актуальными образами и мотивами, составляющими основу их художественного мира, стали образ огня, мотивы стыда, жизни и смерти, света и тьмы (темноты). Осмысление этих образов связано с мировоззрением поэтов, важными элементами которого являются желание улучшить мир вокруг, оптимистическое понимание роли поэта в мире и в то же время чувство стыда за творящиеся несправедливости. Имеет черты сходства и язык произведений Милоша и Бродского: авторами используются сравнительные конструкции, чаще всего с экспрессивными, оценочными целями. Есть также отличия между идейными сферами творчества данных поэтов: для Милоша более актуальны христианские мотивы, вера в Бога.

**Ключевые слова:** Иосиф Бродский, Чеслав Милош, русская литература, польская литература, поэзия, переводы, образ огня, мотив стыда, мотив жизни и смерти, мотив света и тьмы, христианские мотивы, сравнительные конструкции.

## CZESLAW MILOSZ AND JOSEPH BRODSKY: THE LINES OF CONTACT

© 2016

Xu Baoqiao, graduate student

*Shanghai International Studies University**(200083, China, Shanghai, st. Dalian, 550, e-mail: 278917361@qq.com)*

**Abstract.** The article compared the life and work of two famous poets of the twentieth century: the Polish poet Czeslaw Milosz and Russian – Joseph Brodsky. Numerous biographical, ideological, philosophical communications between the authors are installed: they both had a difficult relationship with the government, emigrated from their countries abroad, they lived in the United States, received the Nobel Prize in Literature. Poets were personally acquainted, corresponded, they appreciated each other's work. Such a significant similarity between Czeslaw Milosz and Joseph Brodsky also had literary expression. The image of the fire, motives of shame, life and death, light and darkness (darkness) were images and motives relevant to both poets that make up the basis of their artistic world. Understanding of these images is connected with the outlook of poets, important elements of which are the desire to improve the world around, optimistic understanding of the role of the poet in the world and at the same time a sense of shame for the doers of injustice. Language of works Milosz and Brodsky also has similarities: the authors used comparative constructions, often with expressive, evaluative purposes. There are also differences between the ideological spheres of creativity these poets: Christian motifs, faith in God are more relevant for Milos.

**Keywords:** Joseph Brodsky, Czeslaw Milosz, Russian literature, Polish literature, poetry, translation, the image of fire, motif of shame, motif of life and death, motif of light and dark, Christian themes, comparative constructions.

Чеслав Милош (1911-2004) – польский поэт, переводчик, эссеист, эмигрировавший из Польши в 1951 году, живший во Франции, затем в США. Иосиф Бродский (1940-1996) – русский поэт, эссеист, переводчик, драматург, эмигрировавший из СССР в 1972 году, живший в США. Творчество Иосифа Бродского имеет огромное значение для русской литературы, сложно переоценить и вклад Чеслава Милоша в литературу польскую.

Анализу творчества Иосифа Бродского посвящены докторская диссертация О.И. Глазуновой [1], кандидатские исследования Т.Ф. Ахмедовой [2], Ли Чжи Ен [3], Л.Ф. Машковцевой [4], Е.А. Погорелой [5], И.А. Снегирева [6], А.В. Трифионовой [7] и других литературоведов и лингвистов. Поэзия Чеслава Милоша по естественным причинам подверглась в российском литературоведении и языкознании менее активному исследованию, однако можно отметить докторскую диссертацию Е.Е. Бразговской [8], кандидатское исследование С.С. Ивановой [9], статьи З. Казьмерчик [10], И. Мянговска, Г.Л. Нефагиной [11], Т.Л. Рыбальченко [12] и др.

Интерес исследователей к сопоставлению жизни и творчества Чеслава Милоша и Иосифа Бродского стимулируется той связью между данными литераторами, которая установилась ещё при их жизни. Поэты были лично знакомы, даже дружили, Иосиф Бродский перевёл с польского на русский язык ряд стихотворений Чеслава Милоша («Посвящение», «Элегия для Н.Н.», «Дитя Европы», «По ту сторону» и др.), между авторами велась переписка, в которой каждый из поэтов анализировал события своей жизни, излагал свои воззрения на творчество и язык [13]. Иосиф Бродский очень высоко

ценил поэзию Чеслава Милоша, отмечал его стремление к свободе Польши: «Тридцать пять лет спустя после окончания войны устами этого поэта глаголет польская независимость», создание им образа опустошённой войной земли: «...Из развеянного праха родилась поэзия, которая не столько воспевае гнев и горечь, сколько шепчет о вине оставшихся в живых», высоко оценивал трагические нотки в поэзии Милоша: «Огромная сила поэзии Чеслава Милоша заключается в том, что он понял необходимость трагической интонации, трагедия же века в том, что он снабдил поэта необходимым опытом для её выражения» [14]. В свою очередь, Чеслав Милош поражался тому литературному успеху, который имел Бродский на Западе, в эмиграции: «Я не знаю, успех его удивительный. Раньше русские писатели-эмигранты жили в каком-то автономном мире. Некоторые из них писали очень хорошие вещи, Бунин, например, но и он жил в своем собственном мире. Бродский действительно захватил территорию и Америки, и вообще Западе, как культурный путешественник...» [15].

У.К. Брумфилд упоминает о встрече Бродского и Милоша осенью 1972 года в Гарвардском университете [16], И. Грудзинская-Гросс осмысливает дружбу поэтов сквозь призму их биографии и называет обоих «покровителями всех писателей-эмигрантов второй половины XX столетия» [17]. Е. Ларионова отмечает такие общие черты судеб поэтов, как «сложные взаимоотношения с властью, получение Нобелевской премии, эмиграция, жизнь в Америке» [18]. Оба поэта стали лауреатами Нобелевской премии по литературе, соответственно в 1980 и 1987 годах. Разница в возрасте в 29 лет не мог-

ла не способствовать восприятию Бродским Милоша как наставника, как старшего и умудрённого жизнью товарища. При этом по поводу векторов литературных воздействий Е. Ларионова пишет: «Несомненно, творчество Милоша оказало влияние на Бродского, как, впрочем, и наоборот» [18], то есть в этом взаимодействии двух значимых литературных фигур каждый из поэтов был открыт навстречу другому, был готов впитывать его уроки – жизненные и литературные.

Сейчас внимание к точкам соприкосновения между Иосифом Бродским и Чеславом Милошем усиливается. В частности, в 2016 году в Санкт-Петербурге была проведена международная научная конференция «Пограничье как духовный опыт: Чеслав Милош, Иосиф Бродский, Томас Венцлова» [19]. Однако в целом данная проблема является в настоящий момент изученной недостаточно. Немногочисленные исследователи, поставившие своей целью рассмотреть её, обращают внимание либо на описание контактов между поэтами [13], [16], либо на переводы стихов Милоша Бродским [18], тексты же авторов не сопоставляются.

Цель статьи – рассмотреть стихи Иосифа Бродского и Чеслава Милоша с точки зрения их идейно-стилистического сходства и различия. Источниками стали печатные издания книг И. Бродского [20] и Ч. Милоша [21].

Связи между поэтическим миром Ч. Милоша и И. Бродского находим в первую очередь на уровне используемых авторами образов и мотивов. Для обоих поэтов значимым образом является огонь, всепоглощающая сила которого помогает авторам описывать наиболее сильные свои впечатления: «Фосфорический огонь с жёлтых стен / Заглядывает волосы людей и животных» (Ч. Милош. Бедный христианин смотрит на гетто); «И где б ни лег твой путь: в лесах, меж туч – / везде живой огонь тебя окликнет» (И. Бродский. Моя свеча, бросая тусклый свет...). Но самое главное, на наш взгляд, в восприятии данного образа поэтами – это сопоставление самих себя с огнём: «Лишь там, среди льстецов, кокеток, прочей швали / Я весь – огонь, кремль и блеск холодной стали» (Ч. Милош. Мужик-король); «Огонь, предпочитая сам / смерть – запустенью, / все чаще шарит по лесам / мою тенью» (И. Бродский. Фламарион). Сходство воплощения образа огня в стихах Ч. Милоша и И. Бродского не может быть случайным: оба поэта всей своей жизнью показали, что горение было свойством их характеров и целью их творчества.

В стихах Ч. Милоша и И. Бродского нередко встречается мотив стыда. Для И. Бродского он особенно важен. Ему хочется подчеркнуть с помощью данного мотива своё отношение к тому, что происходит на Родине: «Краска стыда вся ушла на флаги» («Стихи о зимней кампании 1980-го года»). С эмоциональной силой истинного гения он стыдится себя, своих поступков, но гораздо больший стыд испытывает за поступки других, вообще – за весь свой век: «Я памятник воздвиг себе иной! / К постыдному столетию – ступою» («Я памятник воздвиг себе иной...»). Схожие чувства испытывает Ч. Милош: «Минет одно, может, два поколения, и юные / откроют неизвестное отцам чувство стыда» («Флейта крысолова»). Это не просто стыд, это – ощущение вины за те несправедливости, с которыми поэты с помощью своего творчества не перестают бороться, но ничего не могут сделать. Даже собственное творчество – главное дело жизни – становится предметом стыда:

Мне стыдно писать стихи  
нескромное это дело  
льстить читателю  
ожидаю похвалы (Ч. Милош. Мне стыдно).

Мотив жизни и смерти также относится к тем составляющим поэтического мира, которые объединяют Ч. Милоша и И. Бродского. В их стихах звучит мысль о быстротечности жизни: «Проплывают облака, это жизнь проплывает, проходит, / привыкай, привыкай, это смерть мы в себе несем» (И. Бродский. Проплывают

облака). Жизнь и смерть противопоставлены и в то же время неразрывно связаны: «То есть сумеет жонглировать сердцем и головой, / душою и телом, жизнью и смертью» (Ч. Милош. Материализм, конечно же...). Попытка осознать природу жизни и смерти, взаимодействие этих феноменов и их влияние на человека обычна для поэта. И Ч. Милош, и И. Бродский не могут не думать о приближающейся смерти, и эта мысль побуждает их жить достойно, не смиряться с несправедливостями, бороться в меру сил за правду, за свободу, чтобы «... такое же ясное слово / поставить в недалеком конце» (И. Бродский. Затем, чтоб пустым разговорцем...).

Значим в поэтическом мире Ч. Милоша и И. Бродского также мотив света и тьмы (темноты). Предназначение поэта и любого мыслящего человека в соответствии с мировоззрением каждого из авторов состоит в борьбе с тьмою, противостоянии ей. Победителем же в этой вечной битве должен стать свет: «Тогда и он, и всё, что есть снаружи, / Себя исполнив, светом засияет» (Ч. Милош. Любовь). Хотя никто не ждёт, что этот свет всегда будет ярким, борьба за него сложна, и даже тусклый свет – это хороший результат: «... Но будешь ты всегда озарена / пусть слабым, но неповторимым светом» (И. Бродский. Моя свеча, бросая тусклый свет...). Свет и тьма неразрывно связаны, и герои поэтического мира Милоша и Бродского постоянно находятся «в ночных круговоротах тьмы и света» (И. Бродский. Да, мы не стали глуше или старше...). Но даже если угаснет огонь, останутся блики, и тьма никогда не станет полной: «Но этот блик – не покидает глаз. / Вернее, темноты не покидает» (И. Бродский. Огонь, ты слышишь, начал угасать...).

Значительные отличия, тематические и идейные, находим в трактовке поэтами Бога и христианства. Для Чеслава Милоша христианство, вера – это значимый компонент мировоззрения, поэтому его творчество проникнуто христианскими мотивами: «Вера есть тогда, когда кто-то, видя / Лист на воде или каплю росинки, / Знает: они нужны, как и иные / Вещи» («Вера»). Христианский текст становится для него также прецедентным источником, из которого автор черпает образы, трактовки, структурные формы. К примеру, в стихотворении «Утренние наброски» использована форма молитвы, помогающая автору донести до читателя свои мысли:

Бог и есть Отец и Создатель всего сущего,  
древнее солнца и неба,  
величественнее времени и самой вечности,  
всего потока бытия,  
Незываемый устами жрецов,  
Непроизносимый вслух,  
Незримый людским оком...

Для Иосифа Бродского существование Бога не является настолько непререкаемой истиной, как для Милоша. Образ Бога в его поэзии встречается, но скорее в философском смысле. Обращение к этому образу помогает автору утвердить мысль о величии Поэта: «Бог сохраняет всё; особенно – слова / прощенья и любви, как собственный свой голос» («На столетие Анны Ахматовой»). Порой в стихах Бродского можно увидеть даже явное сомнение в Боге, его существовании, спасительности веры в него:

...мир останется вечным,  
может быть, постижимым,  
но все-таки бесконечным.  
И, значит, не будет толка  
от веры в себя да в Бога.  
...И значит, остались только  
иллюзия и дорога («Пилигримы»).

В приведённых строках отчётливо слышится мысль о невозможности для живущего (дорога символизирует жизнь) объяснить суть мира как зависящую от Бога, впрочем, что важно, от человека она тоже не зависит. Жизнь самоценна, она существует вне зависимости от

высших сил и восприятия её человеком и именно в таком виде должна быть им постигаема.

Оценивать линии пересечения творчества Ч. Милоша и И. Бродского на уровне языка очень сложно, так как Ч. Милош не является русскоязычным автором, мы воспринимаем его стихи в переводе. Однако нам удалось обнаружить соприкосновение авторов в такой сфере, как образное сравнение. Для обоих поэтов данное средство выразительности является важным элементом идиостиля. И хотя основной структурной моделью сравнения у них является наиболее распространённая в языке конструкция с союзом *как* (в польском языке – *jak*), сравнения в стихах Ч. Милоша и И. Бродского отличаются исключительной образностью за счёт оригинальности авторов в выборе объектов для сопоставления, а также благодаря той роли, которую их сравнения выполняют в выражении оценки авторов к описываемым предметам, явлениям, действиям. Современные лингвисты считают, что «сравнительные конструкции представляют собой важнейший элемент системы средств русского языка, участвующих в процессе оценивания личностей, предметов, фактов, событий и т. п.» [22, с. 54]. Чаще всего предметами для ассоциаций становятся явления мира природы: «*Но вот слова, как облака, / несутся по зеркальной глади*» (И. Бродский. А. А. А.); «*Пылинка в воздухе, как яблонь лепестки, / Подсолнухи качающихся труб*» (Ч. Милош. Вальс). Такие образы указывают на экологичность творчества обоих поэтов, их внимание к отражению мира природы в мире, создаваемом человеком.

Итак, многочисленные биографические, идейные, мировоззренческие связи между Чеславом Милошем и Иосифом Бродским не могли не иметь подтверждения в литературном творчестве авторов. Для обоих поэтов актуальными образами и мотивами, составляющими основу их художественного мира, стали образ огня, мотивы стыда, жизни и смерти, света и тьмы (темноты). На уровне языка можно отметить сходство в образовании авторами сравнительных конструкций, используемых чаще всего с экспрессивными, оценочными целями. Среди черт отличия между мотивами поэзии можно выделить отношение к вере в Бога, религии, христианству.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Глазунова О.И. Поэтика Иосифа Бродского: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: СПб., 2008. 45 с.
2. Ахмедова Т.Ф. Метафизика языка в творчестве Иосифа Бродского (на материале эссе): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2012. 23 с.
3. Ли Чжи Ен. Творчество Иосифа Бродского: традиции модернизма и постмодернистская перспектива: автореф. дис. канд. филол. наук. СПб., 2003. 21 с.
4. Машковцева Л.Ф. Иосиф Бродский: формирование литературной репутации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 26 с.
5. Погорелая Е.А. Любовная лирика Иосифа Бродского в контексте западноевропейской лирической традиции: формирование стиля: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2013. 26 с.
6. Снегирев И.А. Метафизический стиль в поэзии Иосифа Бродского: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владимир, 2012. 23 с.
7. Грифонова А.В. Поэтический мир Иосифа Бродского: перцептивный аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Смоленск, 2014. 19 с.
8. Бразговская Е.Е. Логико-семиотический анализ межтекстовых взаимодействий (на материале текстов Чеслава Милоша в Ярослава Ивашкевича): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2005. с.
9. Иванова С.С. Репрезентация абстрактных объектов в философском и философско-художественном дискурсах (на материале польскоязычных текстов Лешека Колаковского, Барбары Скарги, Чеслава Милоша): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2013. 19 с.
10. Казымерчик З. Чеслав Милош в идеологическом

капкане «*Żagaw*» // *Мировая литература в контексте культуры*. 2008. № 3. С. 45-47.

11. Мьяновска И., Нефагина Г.Л. Культура и время в избранных местах из эпистолярия Милоша «Сразу после войны» // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2012. № 5. С. 289-299.

12. Рыбальченко Т.Л. Славянская версия идеи «Центральной Европы»: Чеслав Милош // *Русин*. 2015. № 3. С. 128-143.

13. Ахапкин Д. В кругу другого языка. Об одном эпизоде из переписки Иосифа Бродского и Чеслава Милоша // *Пограничье как духовный опыт: Чеслав Милош, Иосиф Бродский, Томас Венцлова: Мат. Междунар. конф. / Польский институт в Санкт-Петербурге*. СПб: Изд-во Ивана Лимбаха, 2016. С. 127-144.

14. Бродский И. Сын века. Пер. с англ. Л. Штерн [Электронный ресурс] // *Журнальный зал [Сайт]*. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/slo/2001/1/brod.html>. 26.11.2016.

15. Интервью с Чеславом Милошем. 6 октября 1990, Лондон [Электронный ресурс] // *ЛитМир. Электронная библиотека [Сайт]*. Режим доступа: URL: <https://www.litmir.co/br/?b=191638&p=90>. 28.11.2016.

16. Брумфилд У.К. Встречи с двумя (будущими) нобелевскими лауреатами // *Знание. Понимание. Умение*. 2014. № 4. С. 331-334.

17. Грудзинская-Гросс И. Милош и Бродский: Магнитное поле / пер. с польского М. Алексеевой. М.: Новое литературное обозрение, 2013. 208 с.

18. Ларионова Е. «Elegia dla N.N.» Чеслава Милоша в переводе Иосифа Бродского [Электронный ресурс] // *Электронная библиотека БГУ [Сайт]*. Режим доступа: URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/52755>. 25.11.2016.

19. *Пограничье как духовный опыт: Чеслав Милош, Иосиф Бродский, Томас Венцлова: Мат. Междунар. конф. / Польский институт в Санкт-Петербурге*. СПб: Изд-во Ивана Лимбаха, 2016. 151 с.

20. Бродский И. Стихотворения. Мрамор. Набережная неисцелимых. М.: Азбука, 2016. 1024 с.

21. Милош Ч. Так мало и другие стихотворения / Ред. А. Базилевский. Белград: Вахазар, 1993. 192 с.

22. Крылова М.Н. Динамика категории оценки в русском языке (на материале сравнительных конструкций) // *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2016. Т. 2. № 2. С. 45-55.

О СХОДСТВЕ И РАЗЛИЧИИ МНОГОТОМНЫХ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ  
РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ

© 2016

Цай Хунянь, аспирант

*Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова  
(119991, Россия, Москва, Ленинские горы, дом 1, e-mail: caihongyanangel@163.com)*

**Аннотация.** В статье производится анализ макро- и микроструктуры «Словаря русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой и китайского словаря «Море слов» («辞海»), описывается история обоих толковых словарей. Сопоставление обоих толковых словарей показывает, что они имеют как сходства, так и различия. Оба словаря имеют похожую структуру, словари предваряются предисловиями и технической информацией, инструкциями по пользованию словарём, но в словаре «Море слов» прилагаются больше дополнительной информации, чем в «Словаре русского языка» А.П. Евгеньевой. Различия между словарями связаны также и с характером словарных пояснений: в «Словаре русского языка» А.П. Евгеньевой объясняется лексическое значение слова, в словаре «Море слов» толкование лексического значения сочетается с подробной информацией энциклопедического характера. В китайском словаре «Море слов» в словарной статье после иероглифа раскрывается значение слов, причем первое значение – прямое, затем переносное значение. В словаре «Море слов» представлены ономастические единицы, в «Словаре русского языка» А.П. Евгеньевой они отсутствуют.

**Ключевые слова:** толковый словарь, русская лексикография, китайская лексикография, «Словарь русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой, словарь «Море слов» («辞海»), история создания словаря, макроструктура словаря, микроструктура словаря.

ON THE SIMILARITIES AND DIFFERENCES OF MULTIVOLUME RUSSIAN AND CHINESE  
EXPLANATORY DICTIONARIES

© 2016

Cai Hongyan, graduate student

*Moscow state university of the name M.B. Lomonosov  
(119991, Russia, Moscow Leninskie Gory 1, e-mail: caihongyanangel@163.com)*

**Abstract:** This article analyses the macro- and microstructures of The Dictionary of Russian Language edited by A. P. Evgenieva and the Chinese dictionary The Sea of Words («辞海»). It illustrates the history of both explanatory dictionaries. Comparison of both explanatory dictionaries shows that they have features of both similarities and differences. The two dictionaries have similar structure: both are preceded by prefaces, technical information and instructions on how to use the dictionary. But in the dictionary The Sea of Words more additional information is included than in The Dictionary of Russian Language by A. P. Evgenieva. The differences between the dictionaries are also linked with the nature of the dictionary explanations: The Dictionary of Russian Language by A. P. Evgenieva explains the lexical meaning of words, while in the dictionary The Sea of Words interpretation of the lexical meaning is combined with detailed information of encyclopedic nature. In the Chinese dictionary *The Sea of Words* in the dictionary entry after the ideograph the meaning of the words is revealed, firstly the literal meaning - the direct meaning, then the figurative meaning. In the dictionary The Sea of Words the onomastic units are presented, while in The Dictionary of Russian Language by A. P. Evgenieva they are not.

**Keywords:** explanatory dictionary, Russian lexicography, Chinese lexicography, «The Dictionary of Russian Language» edited by A.P. Evgenieva, the dictionary of «The Sea of Words» («Cihai»), history of editing the dictionary, the macrostructure of dictionary, the microstructure of dictionary.

Сопоставляемые словари – «Словарь русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой и китайский словарь «Море слов» – были изданы в 1999 году и являются многотомными.

1. Об истории создания русского и китайского толковых словарей. Работа над «Словарем русского языка» была начата в 1953 году, под руководством А.П. Евгеньевой, которая обозначила главную задачу: «Дать нормы употребления слов, входящих в словарный состав современного русского языка (как в отношении самих слов, так и их значений)». Словарь должен отображать не только появление совершенно новых, но и исчезновение из употребления архаичных, устаревших слов, удовлетворять потребность в максимально полном и в то же время широкодоступном словаре современного русского языка [1, с.3-6]. Впервые изданный в 1957-1961 годах, четырехтомник отражал состояние словарного состава 1940-1950 годов, по своему характеру был близок к «Толковому словарю» Д.Н. Ушакова [2, с.60-62; 3] и отчасти перекликался с «Большим академическим словарем», поскольку в основе и того, и другого словаря лежали схожие материалы. Второе, дополненное и исправленное издание «Словаря русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой увидело свет лишь через двадцать лет после первого – в 1981-1984 годах. Оно отображало нормы словоупотребления 1960-1970 годов, в него были введены новые слова и значения, а также новые примеры (цитаты) [4].

Что касается китайского словаря, с которым сопоставляется словарь А.П. Евгеньевой, то это – один из самых известных словарей китайского языка «Море слов» («辞海»). В 1936 году был издан первый том словаря «Море

слов», в следующем году вышел второй том. Появление словаря «Море слов» сыграло очень большую роль в популяризации знаний о науке и культуре, и к 1949 году, когда была провозглашена Китайская Народная Республика, словарь «Море слов» стал настольной книгой для миллионов учащихся. В 1957 году председатель КНР Мао Цзэдун (в соответствии с предложением Шу Хиньчэна) решил внести правки в словарь «Море слов», и в 1958 году в Шанхае было основано редакторское бюро словаря «Море слов» издательства «Чжунхуа», в 1959 году был учрежден редакторский комитет словаря «Море слов» (всего в течение пятидесяти лет словарь «Море слов» редактировался пять раз) [5]. В 1999 году на фундаменте старой версии, благодаря трудоемкой работе большого количества экспертов на протяжении десяти лет, была издана новая версия словаря «Море слов». Ученые отмечают: «Каждое поколение редакторского коллектива словаря «Море слов» посвящает всю свою жизнь этому проекту, одна группа экспертов сменяет другую, сохраняя преемственность, для того, чтобы преподнести 1,2 миллиарду китайцев это великое произведение» [6]. С книгой «Море слов» в руках можно уточнить отдельные иероглифы, слова и выражения, технические и специальные термины, имена собственные, философские понятия, идиомы, названия организаций, географические названия, исторические события, итоги конференций, содержание исторических документов и многое другое.

Кроме этого, в «Море слов» кратко характеризуются данное и прошлые издания словаря, отмечаются произведенные трансформации: пересмотр состава иероглифов, добавление новой лексики, которая отражает

изменения внутри Китая и в мире, в международных отношениях, новшества науки, техники и культуры. Среди новых слов и сочетаний, пополнивших словарь в 1999 году, – 因特网 ‘Интернет’, 多媒体 ‘мультимедиа’, 转基因动物 ‘трансгенное животное’, 社会主义市场经济 ‘социалистическая рыночная экономика’ [7].

«Море слов» – это комплексный словарь, обладающий исключительным авторитетом, единственный в своем роде для современного Китая. «Проверь верно или не верно в словаре «Море слов»» – уже стало присказкой для широкого круга его читателей. Тираж словаря огромен, если не считать специализированных томов по отдельным отраслям науки, которых суммарно насчитывается десятки миллионов, к 2010 году совокупный изданный тираж этого словаря достиг 6 миллионов экземпляров, что при населении 1,3 млрд. человек, означает, что приблизительно каждый из 200 человек или каждая из нескольких десятков семей имеет в собственном распоряжении одну из его копий [8, с. 14].

2. О макроструктуре русского и китайского толковых словарей. Исследователи выделяют три основных уровня словаря: макро-, медиа- и микроструктура [9, с.142-146]. «К макроструктуре следует отнести общие проблемы словаря как самостоятельной системы с её внутренними связями и многоплановой организацией. Макроструктуру словаря образуют общие принципы структуры лексикографического произведения, синонимические, антонимические, омонимические, паронимические, гипо-гиперонимические (родо-видовые) отношения словарных единиц, внешние связи семантических полей, тематических и лексико-семантических групп, принципы расположения языковых единиц в словаре и т.п.» [10, с.60-61].

«Словарь русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой (1999) имеет четыре тома, а «Море слов» (общедоступное издание) – три тома. В оформлении словаря «Море слов» интересной особенностью является сплошная нумерация страниц во всех томах, что позволяет авторам сделать общее оглавление словаря, и, в результате, в последнем томе фигурирует такой номер страниц, как 5950. Как известно, в российской лексикографии это не принято, нумерация является отдельной для каждого тома.

В первом томе «Словаря русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой (А-И) (702 стр.) содержатся титульные страницы (с. 1-4), «Предисловие ко второму изданию» (с. 5), «Предисловие к первому изданию» (с. 6), «Как пользоваться словарем» (с. 7-13), «Условные сокращения. Знаки. Алфавит.» (с. 14-15), «Список глагольных и падежных форм, имеющих звуковые и иные особенности в своем образовании» (с. 16), «Алфавитная часть (А-И)» (с. 17-696), «Новые слова и значения» (с. 697-699), «Дополнения и поправки к корпусу» (с. 700-702). Во втором томе (К-О) (736 стр.) имеются титульные страницы (с. 1-4), «Предисловие ко второму изданию» (с. 5), «Предисловие к первому изданию» (с. 5), «Условные сокращения. Знаки. Алфавит.» (с. 6-7), «Список глагольных и падежных форм, имеющих звуковые и иные особенности в своем образовании» (с. 8), «Алфавитная часть (К-О)» (с. 9-736). Третий том (П-Р) (750 стр.) включает титульные страницы (с. 1-4), «Предисловие ко второму изданию» (с. 5), «Предисловие к первому изданию» (с. 5), «Условные сокращения. Знаки. Алфавит.» (с. 6-7), «Список глагольных и падежных форм, имеющих звуковые и иные особенности в своем образовании» (с. 8), «Алфавитная часть (П-Р)» (с. 9-750). Четвертый том (С-Я) (797 стр.) содержит титульные страницы (с. 1-4), «Предисловие ко второму изданию» (с. 5), «Предисловие к первому изданию» (с. 5), «Условные сокращения. Знаки. Алфавит.» (с. 6-7), «Список глагольных и падежных форм, имеющих звуковые и иные особенности в своем образовании» (с. 8), «Алфавитная часть (П-Р)» (с. 9-787), «Список аббревиатур» (с. 788-790), «Дополнения и поправки к I, II, III и IV томам» (с. 791-796) [11].

Что касается китайского словаря, то в нем есть 前言 ‘предисловие’, 凡例 ‘пояснения’, 辞海部首表 ‘таблицы ключевых знаков’, 部首笔画笔形索引 ‘указатели детерминативов и черт в иероглифе’ (с. 1-3), 笔画索引 ‘указатели черт в иероглифе’ (с. 4-38), 正文 ‘текст (словарных статей)’ (с. 1-5876) [上册 ‘первый том’ (с. 1-2036), 中册 ‘второй том’ (с. 2037-4098), 下册 ‘третий том’ (с. 4099-5876)], 附录 ‘приложения’ (с. 5877-5976), 索引 ‘указатели’ (с. 5977-6105) [12].

В словаре «Море слов» есть предисловие технического характера, в котором излагаются сведения, призванные облегчить читателям пользование словарём. Указано, что в словаре 19 485 иероглифов, в том числе традиционных (полных) иероглифов (繁体字) [13] и разнотип (异体字) [14, с.1492]. Имеются следующие приложения: «中国历史纪年表» ‘хронологические таблицы по истории Китая’, «中华人民共和国行政区划简表» ‘краткий перечень административных подразделений в Китайской Народной Республике’, «常见组织机构名称简称表» ‘таблица сокращений названий организаций’ (например, 中共 ‘КПК’: 中国共产党 ‘Коммунистическая партия Китая’; 东盟 ‘АСЕАН’: 东南亚国家联盟 ‘Ассоциация государств Юго-Восточной Азии’), «中国少数民族分布简表» ‘краткий перечень китайских национальных меньшинств с указанием их распределения по территории страны’ например, 哈尼族 ‘народность Хани’ – 云南省 ‘пров. Юньнань’; 布依族 ‘народность Буи’ – 贵州省 ‘пров. Гуйчжоу’). Имеются также следующие разделы: «世界国家和地区简表» ‘краткий перечень стран и регионов мира’ (например, 亚洲 ‘Азия’; 中国 ‘Китай’; 中华人民共和国 (The People’s Republic of China) ‘Китайская Народная Республика’; 北京 ‘Пекин’).

Также в словаре «Море слов» приводятся «世界货币名称一览表» ‘список названий валют разных стран’ (например: 文莱 ‘Бруней’ – 文莱元 ‘брунейский доллар’), «计量单位表» ‘таблица единиц измерения’, «天文数据表» ‘таблица астрономических данных’, «基本常数表» ‘таблица фундаментальных констант’ (например, 圆周率 число π (пи) = 3.1415927), «国际原子量表 (1997年)» ‘международная таблица атомных масс (1997г.)’ (например, номер атомf: 2; химический элемент: 氦; химический символ (знак): He; латинское название: Helium; атомная масса: 4.02 602(2)), «元素周期表» ‘периодическая таблица элементов’ (например, H 氢 водород). Кроме того, есть приложения, цель которых – помочь китайцам и носителям других языков разобраться в фонетической транскрипции и найти в соответствии с ней нужный иероглиф: «汉语拼音方案» ‘проект фонетической транскрипции китайского языка (информация о пиньине) [15]» и «国际音标表» ‘международная фонетическая таблица’ (например, [p] – глухой смычной согласный, билабиальный). Есть такие указатели вспомогательного характера, как «词目外文索引» ‘указатель иностранных слов’, «四角号码索引» ‘фонетический указатель’, составленный по системе четырех углов, «汉语拼音索引» ‘указатель фонетической транскрипции китайского языка’. В целом, приложений у словаря «Море слов» больше, чем у русского толкового словаря, что обусловлено энциклопедическим характером китайского словаря и необходимостью пояснять иероглифические записи.

3. О словарном составе и микроструктуре русского и китайского толковых словарей. Как известно, «к микроструктуре следует отнести проблемы построения словарной статьи как отдельной разноплановой системы внутри сложной самостоятельной системы, как является в общем и целом словарь», для словаря словарная статья является основной структурной единицей, она состоит из заголовочной единицы и её описания [10, с.60-61], а словарная статья различается объясняемое (левую часть) и объясняющее (правую часть) [16, с.20]. Основная задача словаря – дать максимально полную характеристику слова (его написание, произношение, происхождение, форму, значение, сферу функционирования, сочетае-



мость и т.д.) [17, с.19-29], а также обнаружить историческую, эстетическую, символическую и смысловую нагрузку слова.

В издание 1999 года «Словаря русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой были введены наречия на -о, -е, -ски, образованные от имен прилагательных (например, *навязчиво, скоро*). При описании глаголов даны указания на коррелятивные по виду парные глаголы. В первом издании Словаря данные указания давались при одном парном по виду глаголе (сов. или несов.), во втором издании данные указания имеются при обоих глаголах, которые, в свою очередь, образуют видовую пару («ДЕЛАТЬ, -аю, -аешь; прич. страд. прош. деланный, -лан, -а, -о; несов., перех. (сов. сделать)... СДЕЛАТЬ, -аю, -аешь. Сов. к делать») [11, т. 1, с.5].

Кроме того, из второго издания «Словаря русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой были исключены устаревшие слова (например, тако, размучивать), некоторые просторечные, областные, узкоспециальные слова [18].

Лексикографическое описание в словаре не вполне соответствовало тому реальному состоянию, в котором русский язык находился во время описания, т.е. в 1970-е годы. Такого рода несоответствие «Словаря русского языка» живым языковым фактам объясняется тем, что в основании концепции лежали взгляды на академическую лексикографию как лексикографию, характеризующуюся неизменными и стабильными процессами [4].

В 1999 году вышло последнее, стереотипное, издание 4-х томного «Словаря русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой (наиболее авторитетный нормативный словарь современного русского литературного языка). Этот словарь включает в себя максимальный охват общеупотребительной лексики и фразеологии, предписывает стандарты употребления слов и устойчивых словосочетаний, характеризует современное состояние лексического состава русского языка, а также рассматривает широкоупотребительную лексику русского языка от пушкинской эпохи до нашего времени. Это издание содержит более 80-ти тысяч слов. К каждому слову дается толкование его значений, основные грамматические словоформы и стилистические пометки. Кроме того, в каждом слове указывается нормативное ударение (например, НЕВЫГОДНЫЙ, -ая, -ое; -ден, -дна, -дно; указаний на произношение в словаре нет) [19].

Отметим, что главным критерием, позволяющим вносить слово в «Словарь русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой, является его фактическое употребление в художественной литературе и научно-популярных изданиях, в публицистике и СМИ. В этом словаре, кроме слов общеупотребительного характера, приводится основной терминологический ряд современной научно-технической сферы, а также включаются слова, которые обозначают явления и реалии производственных, культурных и общественных сфер жизни русского народа (например, «ПРОФИЛИРОВАТЬ, -рую, -руешь; прич. страд. прош. профилированный, -ван, -а, -о; сов. и несов., перех. (несов. также профилировать). 1. Спец. Придать (придавать) правильный поперечный профиль (дороге, дорожному полотну). 2. Тех. Придать (придавать) какому-л. определенную форму детали из полосового металла путем обработки на специальной машине») [4].

Важнейшие лексические группы (экономические, исторические, философские, религиозные, политические, научные понятия и термины) приобрели в рассматриваемом словаре толкования, лишённые идеологического влияния. Кроме того, здесь представлены слова и значения, которых по различным причинам не встречалось в толковых словарях ранее. Это в частности, слова, которые до определенного времени оставались на отдаленной периферии русского литературного языка (речь идет о сниженной, жаргонной и бранной лексике, например, «ХАРЯ, -и, ж. 1. Груб. прост. Лицо, физиономия (обычно некрасивая). Харя была у этого

подсыпки, сказать правду, такая паскудная, что всякому человеку, при взгляде на нее, хотелось непременно плюнуть. Короленко, Судный день. 2. Прост. Употребляется как бранное слово. – Что же ты молчишь, харя! – набросился он внезапно на казачка Илюшку. Чехов, Упразднили! – А вот я те, дьявольская харя. Новиков-Прибой, Порченный».

Также приведены слова-понятия, которые связаны с астрологией, парапсихологией, народной медициной, религией, например, «ФАНТОМ, -а, м. 1. Книжн. Призрак, привидение. С раскрытым ртом и замершим дыханием смотрел он на этот страшный фантом высокого роста. Гоголь, Портрет. 2. перен. Книжн. Создание воображения, вымысел. В области естественных наук человека, который сказал бы, что законы явлений естественного мира – фантом, посадили бы в дом сумасшедших или просто осмеяли. Ленин, Еще одно уничтожение социализма. 3. Спец. Модель тела или части его в натуральную величину, служащая наглядным пособием. [Я] не один десяток раз сам проделывал ее [операцию] на фантоме и на трупе. Вересаев, Записки врача [франц. fantôme]» [4].

Кроме описаний основных значений слова в «Словаре русского языка» последовательно объясняются переносные значения слов, устойчивые словосочетания и фразеологизмы, что дает возможность обнаружить богатые (экспрессивно и образно) возможности русской литературной лексики (например, «АХИЛЛЕСОВ, -а, -о. Ахиллесова пята – слабая, уязвимая сторона кого-л. [По древнегреческому мифу, Ахиллес имел только одно уязвимое место на теле – пятку, от раны в которую и погиб]»). В словаре считается то, что в нем используется система стилистических, орфоэпических, грамматических и прочих характеристик слов, указывается эмоциональная окраска; с раскрываются значения служебных слов (значения в нужных случаях иллюстрируются примерами) (например, «ЯРКИЙ, -ая, -ое; ярко, ярка, ярко; ярче, ярая йщий. 1. Очень сильный, сияющий, ослепительный, излучающий сильный свет. Яркий свет. Яркая лампа. Яркое солнце. □ Издали в степи показалось яркое зарево горевших костров. Мамин-Сибиряк, Охонины брови. Вдруг в фанзе на мгновение все осветилось. Сверкнула яркая молния. Арсеньев, Дерсу Узала. || Наполненный светом, солнечный. Яркий день ударил по глазам матери и Максима. Солнечные лучи согрели их лица. Короленко, Слепой музыкант. Яркое весеннее утро слепит его всюду разлитым блеском. Серафимович, Сережа...») [8].

В китайском словаре «Море слов» у слова нескольких лексических значений, и они приводятся друг за другом с указанием номеров. По традиции китайской лексикографии, номера помещаются в кружок, что графически выделяет их в тексте. Примеры словоупотребления в анализируемом китайском словаре также приводятся, причём для каждого из лексических значений. В словарной статье после иероглифа и слова раскрывается значение слов, причём первое значение – прямое. Каждое значение иллюстрируется примерами и некоторые примеры указываются гувэнь (произведение на древнекитайском языке), в котором есть это слово. Если речь идет об имени собственном, то используется нижнее подчеркивание, например:

«1. 一 部

— (yī) ㄇㄨˋ 数之始。人类为计数需要，首先有数目一。引申为初。常用以表示最少数量。(…)：“回也闻一以知十。”《孟子·梁惠王下》：“《书》曰：‘汤一征，自葛始。’”赵岐注：“言汤初征，自葛始。” ‘Цифра начала счёта – один. Когда людям необходимо начать счёт, они начинали с единицы. Расширенное значение – начало. Всегда указывается минимальное количество. (...)：“Янь Хуэй услышит что-то одно, а считает, что знает много (десять).” В книге «Мэн-цзы во времена князя Лян Хуэй» говорил：“в《Шу》говорится：“Шан Тан готовится к войне, начинает с царства Гэ”. Примечание Чжао Ци：“Говорится «и» – значит сначала”. ...Z...» [12, с. 7].

В словаре «Море слов» также представлены фразеологические обороты с использованием приведённого в словарной статье слова, поясняется значение оборота; приводятся переносные значения слов с примерами их употребления. Так, в словарной статье «一帆风顺 比喻境遇非常顺利。鲁迅《且介亭杂文·中国语文的新生》：“改革·是向来没有一帆风顺的。”» кроме прямого значения «Попутный ветер раздувает парус» приводится также и переносное значение «проходить гладко»: «Лу Синь в книге (...) писал: “Преобразование никогда не проходит гладко.”» [12, с. 1].

Главным достоинством словаря «Море слов» исследователи считают описание лексического значения слова и энциклопедические сведения об обозначаемой им реалии, например, «印古什人 (Ингуши) 俄罗斯北高加索的民族。当地古代居民的后裔。共23.7万人 (1995年)。主要分布在车臣共和国, 部分在大高加索山脉中部地区。语言属高加索语系达格斯坦语族, 有文字。信伊斯兰教, 属逊尼派。主要从事农业; 山区居民从事畜牧业和园艺业。‘Ингуши (Ингуши) – народ на Северном Кавказе и потомки древних народов в этом районе. Количество населения – 237 тыс. человек. В основном, этот народ населяет в Чеченскую Республику, в частности, живёт в центральном районе большого Кавказского хребта. Их язык относится к дагестанской языковой семье кавказской языковой системы, имеет письменность. Они исповедуют ислам, являются суннитами. Этот народ, главным образом, занимается сельским хозяйством; горцы занимаются животноводством и садоводством.» [12, с. 7].

Два китайских автора, Сюй Цинкэй (徐庆凯) и Цинь Чжэньтин (秦振庭), создали монографию “К вопросу о словаре «Море слов»” («辞海论»). Один из них, Цинь Чжэньтин в интервью сказал, что «со второго издания в словарь «Море слов» вошла словарная статья «Война сопротивления японским захватчикам» (抗日战争). Сначала редакторы считали, что время этой войны – 1937 – 1945 годы, не упоминали об «едином анти-японском национальном фронте» (抗日民族统一战线) и об отношении к «мировой антифашистской войне» (世界反法西斯大战). Третье издание добавляет формулировку «единый фронт» (统一战线), четвертое издание было существенно изменено, в нем дополнено о процессе формирования «китайского единого антияпонского национального фронта» (中国抗日民族统一战线), в котором главным было Гоминьдан и Компартия (国共), а также изложены ход военных действий и боевые заслуги Национально-революционной армии (вооружённые силы партии Гоминьдан). В пятом издании редакторы опять исправили определение «война сопротивления японским захватчикам» (抗日战争), в шестом издании они продолжали вносить поправки и дополнения (например, в начале словарной статьи упомянут Мукдэнский инцидент – взрыв на железной дороге, повлекший вторжение японцев в Маньчжурию в 1931 году), здесь впервые редакторы подчеркнули, что сопротивление китайского народа японским захватчикам – это исторический переломный момент для китайской нации» [20].

Итак, рассмотренные современные русский и китайский словари имеют много сходств. Сопоставительный анализ показал, что оба словаря имеют похожую структуру. Словари предваряются предисловиями и технической информацией, инструкциями по пользованию словарём, но в словаре «Море слов» больше дополнительной информации. Различия между словарями связаны также и с характером словарных пояснений: в словаре А.П. Евгеньевой объясняется лексическое значение слова, в словаре «Море слов» толкование лексического значения сочетается с подробной информацией энциклопедического характера. В китайском словаре «Море слов» в словарной статье после иероглифа раскрывается значение слов, причем первое значение – прямое, затем переносное значение. В словаре «Море слов» представлены ономастические единицы, а в российском словаре

они отсутствуют. Несмотря на значительные отличия в письменных системах русского и китайского языков, сходство указанных русских и китайских словарей свидетельствует о единстве современной лексикографической традиции в филологической науке разных стран.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Евгеньева А.П. К вопросу о типе одноязычного толкового словаря русского языка советской эпохи. М.: 1953. №3. С.3-6.
2. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику: учебн. пособие. М.: 2001. 360 с.
3. Илагаева Г.О. Металингвистика «Толкового словаря русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова: словарь и идеология: Дис. ... кан. филол. наук. Ставрополь, 2015. 260с.
4. Краткий курс лекций по дисциплине «Современный русский литературный язык» // «Словарь русского языка» в 4-х томах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://studme.org/1965032318468/literatura/slovar\\_russkogo\\_yazyka\\_tomah](http://studme.org/1965032318468/literatura/slovar_russkogo_yazyka_tomah).
5. 周其厚. 也谈《辞海》的编纂问题 // 山东科技大学学报 (社会科学版), 2005. 83-85页 (Чжоу Цихоу. Разговор о вопросах составления словаря «Море слов» // Научный вестник Шаньдунского научно-технического университета. Социальные науки. 2005. С.83-85).
6. 至诚. 百年辞海[J] // 世纪行·2000(3) (Чжи Чэн. Столетний Цыхай [J] // Путь века, 2000(3)).
7. 辞海 360百科 («Море слов» “Энциклопедия 360” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://baike.so.com/doc/1881525-1990576.html>).
8. 巢峰. 《辞海》(第六版)编纂工作总结 // 上海辞书出版社, 2010 (1): 14-22页 (Чао Фэн. Сводный рабочий отчет о составлении и публикации словаря «Море слов». 6-е издание // Шанхайское словарное издательство. 2010. №1. С. 14-22).
9. Сорина М.С. Словарь как мультиструктурная организация // Ярославский педагогический вестник, 2011. №1. С.142-146.
10. Дубичинский В.В. Лексикография русского языка. – М., 2009. – 432с.
11. Евгеньева А.П. Словарь русского языка (в 4 томах) // под ред. А.П. Евгеньевой. (4-ое изд.). – М.: Русский язык, Полиграфресурсы, 1999. – Т.1 (А-Й). – 702с.; Т.2 (К-О). – 736с.; Т.3 (П-Р). – 750с.; Т.4 (С-Я). – 797с.
12. 辞海 夏征农主编, 出版社: 上海辞书出版社 / 1999年·共6155页 («Море слов» / Ся Чжэннун (гл. ред.) // Шанхайское словарное издательство. Шанхай. 1999. 6155 с.).
13. Китайское письмо [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Китайское\\_письмо](https://ru.wikipedia.org/wiki/Китайское_письмо).
14. 现代汉语词典 (修订本) / 中国社会科学院语言研究所词典编辑室 // 北京: 商务印书馆·1997. 1722页 (Словарь современного китайского языка исправленное издание) // Пекин. Бизнес издательство. 1997. 1722 с.).
15. Пиньинь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B8%D0%BD%D1%8C%D0%B8%D0%BD%D1%8C>.
16. Шимчук Э. Г. Русская лексикография: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / Э. Г. Шимчук. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с.
17. Ступин Л.П. Нормативность и лексикография. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. С.19-29.
18. Русский литературный язык: Учебн. пособ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://any-book.org/download/11099.html>.
19. Евгеньева А.П. (ред.). Словарь русского языка в 4 томах (Rus - Rus). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1502245/>.
20. 读+周刊 // 长江日报报业集团·2015 (13) (Чтение + еженедельник. // издательская корпорация, ежедневной газеты “Реки Чанцзяна [Янцзы]”, 2015(13)).

## ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В АСПЕКТЕ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

© 2016

Чжан Синьвэй, доктор философских наук, преподаватель факультета русского языка  
Нанкинский педагогический университет  
(210046, Китай, Нанкин, улица Вэньюань, 1, e-mail: zhangxinwei@mail.ru)

**Аннотация.** Психоллингвистика является наукой, в которой основными теориями и способами лингвистики и психологии рассматривается психический процесс обладания и использования языка, взаимосвязь языка и психической деятельности. По мнению русских психологических учёных, картина мира понимается как отражение объективного мира в психике человека в форме материи и её когнитивного образа. По постоянному развитию теории речевой деятельности, по мнению русских психоллингвистических учёных, речевая деятельность понимается как взаимосвязь картины (отражения) и процесса (деятельности). Считается, что в психоллингвистике должна рассматриваться взаимосвязь коммуникативной речевой деятельности и языковой картины мира (ЯКМ) человека. Эта взаимосвязь имеется именно на основе языкового сознания и языковой личности. В языковом сознании и языковой личности проявляется ЯКМ, также в ЯКМ рассматриваются языковое сознание и языковая личность. Понятия «языковая картина мира», «языковое сознание» и «языковая личность» тесно связаны. С точки зрения психоллингвистики, отражая ЯКМ, языковое сознание и языковая личность являются и методами, и объектами исследования ЯКМ, и даже оказываются одними из всех образов ЯКМ.

**Ключевые слова:** психоллингвистика, психология, психическая деятельность, язык, сознание, человек, картина мира, теория речевой деятельности, когнитивный образ, языковая картина мира, языковое сознание, языковая личность.

## THE LANGUAGE WORLD VISION FROM THE PERSPECTIVE OF PSYCHOLOGY

© 2016

Zhang Xinwei, doctor of Philosophy, teacher of Russian Department  
Nanjing Normal University  
(210046, China, Nanjing, Wenyuan Road, 1, e-mail: zhangxinwei@mail.ru)

**Abstract.** Psychology is the science, in which the mental process of mastering and using language, the interrelation of language and mental activity is studied by basic theories and methods of linguistics. In the opinion of Russian psychologists the world vision is understood as the reflection of the objective world in the heart of human in the form of matter and its cognitive style. With the continuous development of the theory of speech activity, in the opinion of Russian psycholinguists, the speech activity is understood as the interrelation of the vision (reflection) and process (activity). It is thought that in the psycholinguistics should study the interrelation of communicative speech activities and the human's language world vision. This interrelation exists just because of the language consciousness and language personality. The language world vision lies in the language consciousness and language personality, which are studied in the language world vision. The conceptions just as the "language world vision", "language consciousness" and "language activities" are closely related with each other. From the perspective of psychological linguistics, the language consciousness and language personality are the research methods and also objects of the language world vision, and we can even think that they may be two forms of the language world vision.

**Keywords:** psycholinguistics, psychology, mental activity, language, consciousness, human, world vision, theory of speech activity, cognitive style, language world vision, language consciousness, language personality.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Междисциплинарное исследование является неизбежной тенденцией в современных научных исследованиях. Языковая картина мира рассматривает взаимосвязь языка, мыслительного процесса (восприятия) и объективного мира. Очевидно, что она проявляет яркие междисциплинарные черты. Более эффективное развитие и углубление исследования языковой картины мира нуждается в междисциплинарном исследовании.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Рассматривая ЯКМ, многие учёные обращают внимание только на лингвокультурологическое исследование ЯКМ, и мало кто обращает внимание на её междисциплинарное исследование. Следует отметить, что ЯКМ с самого начала появления проявила сильную междисциплинарность.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В данной статье рассматриваются понятия «языковое сознание» и «языковая личность» с точки зрения психоллингвистики, и на этой основе рассматривается взаимосвязь этих двух понятий и ЯКМ, чтобы ЯКМ была рассмотрена в аспекте психоллингвистики.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* На основе анализа научных материалов, с точки зрения психоллингвистики, полученный научный результат данной статьи заключается в том, что в языковом сознании и языковой личности проявляется ЯКМ, также

в ЯКМ рассматриваются языковое сознание и языковая личность. Отражая ЯКМ, языковое сознание и языковая личность являются и методами, и объектами исследования ЯКМ, и даже можно сказать, что они оказываются одними из всех образов ЯКМ.

*Введение*

По мнению русских психологических учёных, картина мира понимается как отражение объективного мира в психике человека в форме материи и её когнитивного образа. По постоянному развитию теории речевой деятельности, по мнению русских психоллингвистических учёных, речевая деятельность понимается как взаимосвязь картины (отражения) и процесса (деятельности). Считается, что в психоллингвистике должна рассматриваться взаимосвязь коммуникативной речевой деятельности и ЯКМ человека. Эта взаимосвязь имеется именно на основе языкового сознания и языковой личности.

*Психологическая дескрипция языкового сознания и языковой личности*

Термин «психоллингвистика» был предложен американскими психологами в конце 1950-х годов, имеет широкое значение в психологии и описывает всё, что имеет отношение к человеческому языку. Психоллингвистика – это наука, в которой основными теориями и способами лингвистики и психологии рассматривается психический процесс обладания и использования языка, взаимосвязь языка и психической деятельности. Психоллингвистика воспринимается как лингвистическая наука, психоллингвистическая наука и междисциплинарная наука. В России психоллингвистика развивается с середины 60-х гг. В русской научной школе психоллингвистика пони-

малась и понимается как теория речевой деятельности человека. Но для российской психолингвистики особый интерес сегодня представляют несколько направлений, в которые включается языковое сознание и языковая личность.

Термин «языковое сознание» часто используется в исследованиях по лингвистике, психологии, психолингвистике, культурологии и лингвокультурологии. В этом термине соединяются два самостоятельных понятия – «язык» и «сознание», которые являются взаимосвязанными и взаимообусловленными явлениями. Язык – это социальное явление и знаковая система любой физической природы, выполняющая познавательную и коммуникативную функции в процессе человеческой деятельности. Он возникает в ходе развития общественного производства и является его необходимой стороной – средством координации деятельности людей и каждого человека. На этой основе очевидно, что язык имеет две основные функции – познание и мышление, которые непосредственно связаны с сознанием человека. В процессе познания и мышления особое место занимает язык.

Сознание – это в некотором роде со-знание, то есть совокупность знаний об окружающем мире, которыми так или иначе овладел индивид [1], это способность мыслить, рассуждать и определять своё отношение к действительности как свойство высшей нервной деятельности человека [2]. Иными словами, сознание отображает реальность, представляет собой единство психологических процессов, активно участвующих в осмыслении человеком объективного мира и своего собственного бытия. Сознание – человеческая способность идеального воспроизведения действительности в мышлении, психическая деятельность как отражение действительности [3].

Личность – это человек, уже присвоивший в процессе социализации свою человеческую сущность. Человек является создателем, творцом языка и культуры, живёт в них. Выраженная в языке и через язык личность представляет собой языковую личность [4]. Сама теория «языковая личность» была введена в широкий научный оборот Юрием Николаевичем Карауловым и получила развитие в лингвистике. Языковую личность определяют как обобщённый образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций [5].

#### *Языковое сознание и языковая картина мира*

Хотя в термине «языковое сознание» соединяются понятия «язык» и «сознание», но он не является простым соединением этих двух понятий, а соединяет лингвистические явления и психологический феномен (сознание). По формулировке Е.Ф.Тарасова, языковое сознание – это сознание в языковом отношении или воплощении. Оно является важной исследовательской задачей русской психолингвистики и включается в понятие картины мира.

Хотя языковое сознание и языковая картина мира образуются из одних и тех же единиц, но они различаются. В языковом сознании правит хаос, тогда как в языковой картине мира действуют правила последовательности, упорядоченности, системности и монизма, которые приносятся прагматическим принципом восприятия и понимания языковой личностью мира и языка [4]. Языковое сознание работает в двух режимах – порождения и понимания текстов, осуществляемых с опорой на ЯКМ [6].

Видим, что, с одной стороны, языковое сознание определяет восприятие человеком объективного мира и составляет основу его ЯКМ. ЯКМ проявляется в национальных концептах или сознаниях, которые формируют и посредственно отражают национальную ЯКМ. С другой стороны, в ЯКМ рассматривается механизм формирования языкового сознания, потому что языковое сознание тесно связано с концептами и сознаниями, которые являются ключевыми понятиями и исследовательским содержанием ЯКМ.

#### *Языковая личность и языковая картина мира*

Языковая личность – личность, проявляющая себя в речевой деятельности, обладающая определённой совокупностью знаний и представлений. Видно, что в термине «языковая личность» преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека. Языковая личность занимает определённую социальную позицию в обществе, где проигрывает определённые социальные роли. Следует отметить, что языковая личность означает и «человека говорящего», и «речь человека». Исходя из этого понимания, структуру языковой личности можно разделить на три уровня.

Первый уровень – вербально-семантический. Это лингвистическая составляющая языковой личности, которая предполагает для носителя языка нормальное владение словарём и грамматикой. Второй уровень – когнитивный. Это ментальная составляющая языковой личности, единицами которой являются концепты, складывающиеся в более или менее упорядоченную картину мира. На этом уровне главное проявляется когнитивное представление индивида о мире, раскрывается и определяется ЯКМ языковой личности. Третий уровень – прагматический. Это коммуникативно-прагматическая составляющая языковой личности, которая включает цели, мотивы, интересы, ценностные предпочтения, находящие отражение в речевой деятельности человека.

ЯКМ – теория, исторически сложившаяся в быденном сознании данного языкового коллектива и отражённой в языке совокупности представленной о мире, определённого способа концептуализации действительности. Концепт является одним из ключевых исследовательских объектов ЯКМ и также исследуется в рамках когнитивной лингвистики, выделяющей в сфере своих интересов такие понятия, как «языковое сознание», «языковая личность» и т.п.

#### *Заключение*

На основе вышесказанного, с точки зрения психолингвистики, видно, что в языковом сознании и языковой личности проявляется ЯКМ, также в ЯКМ рассматриваются языковое сознание и языковая личность. Отражая ЯКМ, языковое сознание и языковая личность являются и методами, и объектами исследования ЯКМ, и даже можно сказать, что они оказываются одними из всех образов ЯКМ.

#### *СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:*

1. Кацнельсон С.Д. Речемыслительные процессы // Вопросы языкознания. 1984. № 4. С. 4-5.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: ОГИЗ, 1952. 850 с.
3. Гоч В.П. Кулиниченко В.П. Максимы Тотальности. Ростов-на-Дону: Эльинь, 2008. 160 с.
4. Собитова З.К. Лингвокультурология: учебник, 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 528 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
6. Караулов Ю.Н. Языковая личность и четырёхмерное пространство языкового сознания // Межкультурная коммуникация и актуальные проблемы казахской, русской филологии. Т.1. Алматы, 2004, С. 24.

*Данная статья является достижением в области научных исследований в рамках строительных работ превосходных дисциплин (код превосходной дисциплины 20110101) высших учебных заведений провинции Цзяньсу*

*This paper is the result of the construction project of advantageous subjects (code of the subject 20110101) in Jiangsu universities*

МОТИВЫ ПОСТУПКА ГЕРОЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ  
ПОВЕСТИ А.А. БЕСТУЖЕВА-МАРЛИНСКОГО

© 2016

**Швецова Татьяна Васильевна**, кандидат филологических наук,  
доцент кафедры литературы и русского языка*Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова**(164500, Россия, Северодвинск Архангельской области, улица Капитана Воронина, 6, e-mail: tavash@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о своеобразии мотивов поступка героя повести «Ревельский турнир» А.А. Бестужева-Марлинского. Особое внимание уделяется понятиям «герой» и «поступок», которые являются фундаментальными категориями онтологической концепции отечественного философа и литературоведа М.М. Бахтина. Автор обращается к некоторым научным и критическим работам, посвященным исследованию отдельных аспектов повести А.А. Бестужева-Марлинского «Ревельский турнир»: Ю.М. Лотмана, В.Э. Вацура, Т.Г. Лазаревой, Г.М. Завгородней и др. Отмечается, что в целом данное произведение изучено в достаточной степени. Однако исследователями не были детально рассмотрены модель мира и поступок героя в повести Марлинского. Мотивы поведения, актуальные для героя Марлинского, раскрываются на фоне литературных открытий Вальтера Скотта. При этом в центре внимания оказываются различия мотивов поступков героев исторического романа В. Скотта и исторической повести А.А. Бестужева-Марлинского в сходных ситуациях. Автор статьи считает, что своеобразие поступка русского литературного героя связано со спецификой концепции мира, архитектоникой мира, в котором совершается поступок их героя.

**Ключевые слова:** русская литература XIX века, русская историческая повесть, литературный герой, поступок героя, компаративистика, мотив поступка, А.А. Бестужев-Марлинский, ментальность, кризис.

PROTAGONIST'S ACTS MOTIVES IN THE A.A. BESTUZHEV-MARLINSKY'S  
HISTORICAL SHORT NOVEL

© 2016

**Shvetsova Tatiana Vasilievna**, candidate of philological sciences, associate professor, associate professor  
of the department of "Literature and Russian language"*Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov**(164500, Russia, Severodvinsk, Arkhangelsk region, Voronin st, 6, e-mail: tavash@yandex.ru)*

**Abstract.** The article discusses peculiarity of protagonist's acts motives in the short novel *The Revel Tournament* by A.A. Bestuzhev-Marlinsky. Special emphasis is put on the concepts of hero and act since those are fundamental categories of ontological approach elaborated by M.M. Bakhtin, the Russian philosopher and theorist of literature. The author addresses certain theoretical and criticism studies of various issues related to the A.A. Bestuzhev-Marlinsky's novel in question: by U.M. Lotman, V.E. Vatsuro, T.G. Lazareva, G.M. Zavorodnaya et al. It is noted that the novel is studied sufficiently. However, the world model and protagonist's act in the novel have not been discussed in details before. The motives of behaviour that are specific to the protagonist of the novel are described with regard to novelties introduced by Walter Scott. At that, the article focuses on difference in Scott's and Bestuzhev-Marlinsky's protagonists under similar circumstances. The author believes that peculiarities of acts by the Russian protagonist are determined by specific model of the world the protagonist acts in.

**Keywords:** the 19th century Russian literature, the Russian historical novel, protagonist in literature, protagonist's act, comparativistics, motive of act, A.A. Bestuzhev-Marlinsky, mentality, crisis.

Современная наука о литературе все чаще обращается к вопросу о литературном герое и мотивах его поступка [1]. Поступок – понятие, определяющее «осевое положение» героя в пространстве художественного текста; деяние, определенным образом структурирующее художественное пространство.

В данной статье делаем попытку рассмотреть обозначенный вопрос на материале исторической повести А.А. Бестужева-Марлинского. Стоит отметить, что историческая проза А.А. Бестужева-Марлинского неоднократно выступала предметом анализа литературоведов, лингвистов, историков, культурологов (З.Ф. Канунова, С.Г. Исаков, М.Г. Степанова [2] и др.). В полном смысле слова историческую повестью называют повесть «Ревельский турнир». Историки литературы рассматривают эту повесть как «эталон исторической повести среди произведений А.А. Бестужева-Марлинского» [3, с. 159], как «самую «вальтерскогтовскую» из всех повестей Бестужева» [4]. Уже А.С. Пушкин отмечал влияние Вальтера Скотта в «Ревельском турнире».

Аналогичные современные исследования в филологической науке, предполагающие сопоставление романа В. Скотта «Айвенго» и повести А.А. Бестужева-Марлинского, устанавливают, как правило, черты сходства двух произведений. Ю.М. Лотман [5, с. 61-73] довольно подробно описал присутствие на различных уровнях текста в цикле «Ливонских повестей» А.А. Бестужева-Марлинского следа Вальтера Скотта. На этом фоне очевидны, весьма значимые концептуальные различия сочинений В. Скотта и А.А. Бестужева-Марлинского не обращают на себя никакого внимания.

События романа «Айвенго» отнесены к раннему Средневековью – 1190-е годы, на которые приходится конец царствования Ричарда Львиное Сердце. Норманны завладели Англией, но вражда между ними и саксами не прекратилась. Национальный конфликт в произведении осложняется конфликтом социальным. Рыцарь Айвенго – представитель английской знати, сакс по происхождению, становится верным слугой и другом норманнского короля Ричарда Львиное Сердце. «Опираясь на скудные факты, – отмечает А.Н. Шохина, – В. Скотт предпринял попытку воскресить на страницах своего произведения дух и нравы эпохи, показать людей прошлого, которые мыслили иначе, чем его современники, и иначе воспринимали мир» [6, с. 169].

В центре повести А.А. Бестужева-Марлинского – рыцарский турнир, происходящий в Ревеле в 1538 году. Именно здесь проживает стареющий рыцарь – отец прекрасной дочери, девушки на выданье. Она любит молодого купца. На турнире купец выбивает из седла знатного рыцаря, претендующего на руку Минны, спасает положение ее отца и женится на своей возлюбленной.

Свою целевую установку русский писатель сформулировал в эпиграфе первой главы: «Вы привыкли видеть рыцарей сквозь цветные стекла их замков, сквозь туман старины и поэзии. Теперь я отворю вам дверь в их жилища, я покажу их вблизи и по правде» [7]. Иными словами, он предлагает совсем другой взгляд на рыцарство, непривычный и незнакомый читателю. И в этом можно прочесть сознательное дистанцирование от известного западного образца. Произведение Вальтера Скотта ему интересно как точка отсчета, как способ в русском тек-

сте раскрыть свои уникальные национальные черты.

Оба автора в своих сочинениях обратились к эпохе Средних Веков. В. Скотт выбирает раннее средневековье, А.А. Бестужев-Марлинский – позднее средневековье. Предмет изображения у обоих – рыцарская культура. Й. Хейзинга пишет о рыцарской культуре – это «грандиозная игра в прекрасную жизнь», «грёза о благородной мужественности и верности долгу», имеющая форму вооруженного состязания, а также рыцарские ордена [8, с. 90]. Времена рыцарства не мыслимы без кодекса куртуазии, без «веселой науки любви», идеи долга и служения сюзерену и Прекрасной Даме.

В. Скотт повествует о времени средневекового рыцарства, которое как социальный институт было порождением феодального государства и католической церкви. «После крестовых походов, которые затевались внешним образом для освобождения гроба Господня, на окраинах христианских государств стали создаваться ордена – военно-религиозные организации, рекрутировавшие в свои ряды вернувшихся с палестинских равнин «паладинов». Таким образом, первыми рыцарями стали вооруженные монахи, вчерашние крестоносцы, привычно отождествлявшие меч с крестом <...>» [9, с. 71]. Первые рыцарские ордена «возникли как чистейшее воплощение средневекового духа в соединении монашеского и рыцарского идеалов» [8, с. 90]. После XII столетия появляется светское рыцарство.

Автор «Айвенго» рассказывает о Средневековье как об эпохе, без остатка растворяющей человека в коллективе, в социальной группе, сословии, цехе и т.п. Русский писатель представляет время, когда складывается новая формация, построенная на ином типе отношений. А.А. Бестужев-Марлинский показывает светское рыцарство времени упадка.

Т.Г. Лазарева в своей статье поясняет, чем был вызван интерес В. Скотта к Средневековью: «Интерес писателя к той далекой эпохе обусловлен не столько его любовью к «готическим» романам, сколько участием в антикварном движении и работой с древними рукописями. В них он нашел неизвестные большинству его современников произведения» [10, с. 84]. В. Скотт относится к Средневековью, как ученый: «Скотт был одним из самых активных и трудолюбивых антиквариев своего времени и прекрасно знал тексты всех известных на то время рыцарских романов. Применив в работе с рукописями открытия шотландской философской школы историков, он оказался у истоков научного подхода к исследованию средневековых памятников культуры. Наряду со знаменитыми антиквариями Томасом Перси, Томасом Уортоном, Джозефом Ритсоном и Джорджем Эллисом, он создал классификацию средневековых романов и всей древней литературы, которой ученые пользуются до сих пор» [10, с. 84].

По наблюдению Г.Ю. Завгородней, обращение А.А. Бестужева-Марлинского к Средневековью является специальным художественным приемом: «портретирование стиля различных, как правило, отдаленных эпох» [11, с. 17]. В повести «Ревельский турнир» Средневековье стилизовано – это обращение к западно-европейской культуре и старине сквозь призму литературности [11, с. 20].

В середине 20-х годов, как раз тогда, когда была написана повесть «Ревельский турнир» А.А. Бестужевым-Марлинским, в писательских кругах постепенно вызревает идея обретения самобытного пути в литературе и отказа от иноземного влияния: «все двигало нас к самостоятельности литературной, которая, кажется, начинается образовываться» [11, с. 28].

В.Г. Белинский рассматривал первую половину 1820-х гг. как «эпоху совершенного переворота в русской литературе, когда новые понятия вооружились против старых, новые славы и знаменитости стали противопоставляться авторитетам, которые до того времени считались непогрешительными образцами и далее которых идти в

мысли, или в форме, строжайше запрещалось литературным кодексом, получившим имя классического и по давности времени пользовавшегося значением Корана... движение, произведенное так называемым „романтизмом“, развязало руки и ноги нашей литературе... оно все продолжалось и продолжалось: новое сегодня становилось завтра если еще не старым, то уже и не новым; на место одной забытой знаменитости являлось несколько новых, в литературу беспрестанно входили новые элементы, содержание ее расширялось, формы разнообразились, характер становился самобытнее» [12].

После смерти А.А. Бестужева-Марлинского критик подвел итог его деятельности в следующих словах: «Как Сумароков, Херасков, Петров, Богданович и Княжнин хлопотали из всех сил, чтобы отдалиться от действительности и естественности в изобретении и слоге, – так Марлинский всеми силами старался приблизиться к тому и к другому. Те избирали для своих... песнопений только героев, исторических и мифологических: этот – людей <...> Посему очень приятно, что тех теперь никто не станет читать, кроме серьезно изучающих отечественную литературу, а Марлинский еще долго будет иметь читателей и почитателей» [13]. Как человек проницательный, Белинский ставит в заслугу Бестужеву-Марлинскому появление иного героя. Великий русский критик остро ощущает особенность нового этапа в истории русской литературы, когда прежние герои утрачивают свою привлекательность, а на смену им идут иные герои.

Повесть «Ревельский турнир» А.А. Бестужева-Марлинского возникает в тот момент, когда в русской литературе обнаруживается себя глобальная проблема – отсутствие героя [14]. В этом вопросе заключается основное размежевание Бестужева-Марлинского и В. Скотта. Степанов обратил внимание на то, что в «Ревельском турнире» Бестужев «демонстративно делает центральным героем повести купца, побивающего на турнире рыцарей-феодалов» [15]. Введение такого героя диссонансирует с привычным представлением о герое рыцарского романа. И это противоречит творческой установке английского современника. «Герои романов Скотта, – пишет Т.Г. Лазарева, – очень много заимствуют у героев рыцарского романа <...>» [10, с. 85]. Исследовательница, следуя рассуждениям Е.М. Мелегинской, устанавливает типологическое сходство героев В. Скотта и героев сказочного или рыцарского эпоса: «Совершенно ясно видна перекличка в судьбе Айвенго и артуровских героев. И Артур, и его рыцари знают наперед весь ход событий и их трагическое завершение, знают, но не кажутся от начертанного судьбой и законом чести пути. <...> Айвенго, еще не вылечившись от раны, отправляется на поединок с сильнейшим противником, подчиняясь слову чести и воле Провидения, и также не предполагает его исхода» [10, с. 87]. Айвенго подчинен воле Провидения, его поступки и исход предначертаны, он, следуя терминологии М.М. Бахтина *представляет* в мире [16, с. 189]. Это вполне укладывается в средневековую логику мышления. «Средневековье мыслило мир как замкнутое, завершенное в себе и антропоморфное всеединство, как целесообразно устроенный Космос, органической и лучшей частью которого является человек. Оно не знало идеи самодостаточной природы, управляемой естественными законами, исходило из презумпции телеологического креационизма, согласно которой природа управляется волей ее творца. Основу средневековой картины мира составляла так называемая «качественная онтология» – теория закрытого иерархического пространства, где место и ценность любой вещи определяются ее близостью или удаленностью от Бога, где нет этически нейтральных предметов, точек или направлений движения» [17].

А.А. Бестужев рисует героя – носителя сознания Нового времени, суть которого «в полном и бесповоротном разрушении этого средневекового Космоса и в

его замене представлением об однородном, ценностно недифференцированном пространстве – безграничной Вселенной, где все объекты принадлежат к одному и тому же онтологическому уровню и подчиняются не сверхъестественным «причинам», а вполне естественным законам, познаваемым в эксперименте. <...> человек утрачивает то иллюзорное центральное положение, которое отводило ему религиозно-мифологическое мировоззрение, с тем чтобы получить новое ценностное обоснование, новое достоинство и новую власть над предметным миром, вытекающие из его реальной природы и познавательных возможностей» [17].

Эдвин – молодой купец у Бестужева-Марлинского. Он – самозначащая личность, активно вершащая собственную судьбу. Он пытается занять то место в мире, которое не было предназначено для него по рождению. Случай помог осуществлению его желания: жениться на дочери рыцаря, значит, встать на один уровень с рыцарским сословием. Личностные природные качества юноши (молодость, красота, талант, предприимчивость) помогают осуществить задуманное.

Как пишет И.С. Юхнова, в повести Бестужева-Марлинского на первые позиции выдвигается деятельный герой: «...люди не являются пассивными участниками безликого течения времени; освобожденные от повседневности, они существуют как исторические персонажи, избирая для себя манеру поведения, активно воздействуя на окружающий мир, и либо проигрывают либо побеждают (...) <...> Человек у Бестужева всегда активно и деятельно откликается на происходящее вокруг него, потому что такова его природа: он не может оставаться в стороне, особенно если нужны его помощь, защита ум. Реакция на течение времени проявляется в поступке и слове <...>» [18, с. 29]. «Поступок» – своеобразная призма, высвечивающая «архитектонику мира». Герой литературного произведения всегда совершает «активно-ответственный поступок» [1], что позволяет ему занимать «косевое положение в произведении» [19].

По утверждению Н.И. Николаева, основное содержание литературного произведения в строго теоретическом плане составляет событие поступка (поступка чувства, поступка мысли, поступка дела), а особый статус литературного героя художественного произведения определен тем, что он «в отличие от иных персонажей и является центром исхождения поступка» [1]. «Нравственные истоки (мотивы) долженствования поступающего находятся в сфере его переживания (понимания) единственности своего места в мире» [20].

Однако в русской литературе вплоть до первой трети XIX века понимание единственности места поступающего героя определено его особой связью с божественным волеизъявлением, представителем которого он и переживает себя в мире своего поступка. К 30-м годам XIX столетия эта связь перестает быть безусловной.

Поступок Эдвина в повести Марлинского обусловлен участием его в турнире. Однако он – не рыцарь: «Перед Минною стоял белокурый статный юноша, сын одного из богатейших купцов в Ревеле: он принес ей вчера заказанную богатую цепочку. Синий бархатный шпензер его вышит был золотой нитью; частые сквозные пуговицы висели, как ягоды, по полам, золотая бахрама украшала цветные отвороты замшевых сапожков, и только недостаток шпор показывал, что он не рыцарь; хотя смелая осанка и умное лицо его давали ему над многими из них преимущество» [21, с. 131]. Герой повести Марлинского руководствуется исключительно личным устремлением и личной волей.

Настоящие рыцари у Бестужева представлены в ироническом свете. И этому есть вполне обоснованные причины. Повествование следует за событиями XVI века. К этому моменту рыцарский орден перестал выполнять свою первоначальную функцию. Шестая глава посвящена в повести «Ревельский турнир» характеристике ордена ливонских крестоносцев: «Орден крестоносцев Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

ливонских недавно потерял тогда главу свою в прусском Ордене, преданном Сигизмунду, и уже дряхлел в грозном одиночестве. Долгий мир с Россией ржавил меч, страшный для ней в руке Плеттепберга. Рыцари, вдавшись в роскошь, только и знали, что полевать да праздничать, и лишь редкие стычки с новгородскими наездниками и варягами шведскими поддерживали в них дух воинственный. Впрочем, если они не наследовали мужества предков, зато гордость их росла с каждым годом выше и выше» [21, с. 152]. Бестужев-Марлинский следовал за изображением исторически переходного момента, фазы смены культур. Турниры к XVI столетию становятся игрой, забавой. «Со второй половины XV столетия, с ростом централизованных государств, куртуазная претенциозность окончательно поглотила турниры. Ценности станут иллюзорными, джостры будут разыгрывать подобно спектаклям, на сюжеты знаменитых рыцарских романов с сентиментальными названиями «Фонтан слез», «Дерево Карла Великого»... А после страшной гибели короля Генриха II, приключившейся на турнире в 1589 г., последние проблески героического средневековья угаснут сами собой. Мир вступит в новую эпоху, где не найдется места турнирам» [22].

Ключевое событие у Марлинского – турнир, в котором сын купца побеждает рыцаря. Этот турнир не есть реконструкция обряда инициации или демонстрация воинской доблести, силы, мужества. У него вполне земные цели: добиться успеха, приобрести социальный статус, позволяющий мещанину жениться на дворянке.

А.А. Бестужев-Марлинский не копирует рыцарский роман и рыцарскую эпоху. Автор русской повести представил своих рыцарей в земных делах и заботах, существенно изменив картину мира и мотивы совершаемых в нем поступков.

А.А. Бестужев-Марлинский в своей повести, учитывая опыт Вальтера Скотта, вместе с тем внес весьма важные сюжетные и смысловые изменения: изменил время (эпоху), провел существенную переакцентировку в художественной картине мира, и, как следствие, предложил принципиально иного героя, демонстрирующего иные мотивы своего поступка. Все это, как представляется, укладывалось в общую тенденцию наступающего в русской литературе кризиса поступка героя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Николаев Н.И. Литературный герой в мире его поступка // Дискуссия. Екатеринбург, 2012. № 3 (21). С. 173-178; Монхбат И. Философия поступка античного героя в романе Алессандро Барикко «Гомер. Илиада» // Национальные коды в европейской литературе XIX–XXI веков: Коллективная монография / Отв. ред.: Т.А. Шарыпина, И.К. Полуяхтова, М.К. Меньщикова; Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2016. С. 110-115.
2. Канунова Ф.З. А.А. Бестужев-Марлинский и его Кавказские повести // LibreBook. – Режим доступа: [http://librebook.ru/kavkazskie\\_povesti/vol12/1](http://librebook.ru/kavkazskie_povesti/vol12/1) (дата обращения 18.11.2016); Исаков С.Г. О «ливонских» повестях декабристов (К вопросу о становлении декабристского историзма) // Ученые записки Тартуского университета. 1965. Вып. 167; Степанова М.Г. Взаимодействие научного и художественного дискурсов в исторической прозе А.А. Бестужева-Марлинского (на примере повести «Роман и Ольга») // Русское слово: литературный язык и народные говоры: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения д-ра филол. наук, проф. Г.Г. Мельниченко. Отв. ред. Т.К. Ховрина. Ярославль, 2008. С. 412-420 и др.
3. Вишина Г.В. Романтизм Бестужева-Марлинского: оригинальность жанров его повестей // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2015. № 15. С. 157-161.
4. Дмитриева Е.Е., Капитонова Л.А., Коровин В.И. и др. История русской литературы. Часть 2: 1840-

1860. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/6306127/> (дата обращения 18.11.2016)

5. Лотман Ю.М. Отражение этики и тактики революционной борьбы в русской литературе конца XVIII века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nauka.x-pdf.ru/17filologiya/663420-4-trudi-russkoyslavyanskoy-filologii-literaturovedenie-iiii-h-f-iff-fill-shshsh-riirrrc-tartu-tartu-trtu-riikliku.php> (дата обращения 18.11.2016).

6. Шохина А.Н. Эпоха Средневековья в интерпретации В. Скотта и М.Н. Загоскина // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 2. Т. 2. С. 166-169. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/epoha-srednevekovyu-a-v-interpretatsii-v-skotta-i-m-n-zagoskina> (дата обращения 18.11.2016).

7. Бестужев-Марлинский А.А. Сочинения: В 2 т. М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1958. Т. 2. 700 с.

8. Хейзинга Й. Рыцарские ордена и рыцарские обеты // Хейзинга Й. Осень средневековья. М., 1988. С. 90-101 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ec-dejavu.ru/o/Ordre\\_knight.html](http://ec-dejavu.ru/o/Ordre_knight.html) (дата обращения 18.11.2016)

9. Федотов О.И. История западно-европейской литературы средних веков. М.: Флинта, 1999. 160 с.

10. Лазарева Т.Г. Мотивный инструментарий рыцарского романа в романах Вальтера Скотта о Средневековье // Вестник пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2010. Вып. 5 (11). С. 84-88. – Режим доступа: <http://www.rfp.psu.ru/archive/5.2010/lazareva.pdf> (дата обращения 18.11.2016).

11. Завгородняя Г.Ю. Стилизация и стиль в русской классической прозе. М., 2010. 276 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://books.google.ru> (дата обращения 18.11.2016).

12. Белинский В.Г. Сочинения князя В.Ф. Одоевского // Белинский В.Г. Собрание сочинений. В 9-ти томах. Т. 7. Статьи, рецензии и заметки, декабрь 1843-август 1845 / Ред. Г.А. Соловьев; подготовка текста В.Э. Бограда. Статья и примечания Ю.С. Сорокина. М., 1981. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://az.lib.ru/b/belinskij\\_w\\_g/text\\_3230.shtml](http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_3230.shtml) (дата обращения 18.11.2016).

13. Белинский В.Г. Взгляд на русскую литературу. М., 1988. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://az.lib.ru/b/belinskij\\_w\\_g/text\\_0350.shtml](http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0350.shtml) (дата обращения 18.11.2016).

14. Николаев Н.И., Швецова Т.В. Русская литература 30-40-х годов XIX в. «Ожидание героя» // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2014. № 3 (29). С. 125-142.

15. Степанов Н.Л. Бестужев-Марлинский // Фундаментальная электронная библиотека. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/irl/il0/il6/il6-5632.htm?cmd=2> (дата обращения 18.11.2016).

16. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. М., 1986. С. 121-190.

17. Косиков Г.К. Средние века и Ренессанс. Теоретические проблемы // Зарубежная литература второго тысячелетия. 1000-2000: Учеб. пособие / Л.Г. Андреев, Г.К. Косиков, Н.Т. Пахсарьян и др. М., 2001. С. 8-39 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://svr-lit.ru/svr-lit/articles/kosikov-teoreticheskie-problemy.htm> (дата обращения 18.11.2016).

18. Юхнова И.С. Диалог в структуре повестей А.А. Бестужева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского: Филология. 2005. № 1. С. 28-33. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/24115731.pdf> (дата обращения 08.11.2016) (дата обращения 18.11.2016).

19. Бахтин М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Собрание сочинений в семи томах. М., 2003. Т. 1. С. 7-68.

20. Николаев Н.И. Русский литературный герой в

контексте этических исканий XVIII-XIX веков: монография. Часть 1: Архитектоника мира поступка русского литературного героя первой трети XVIII века. Архангельск, 2009. 172 с.

21. Кулешов В.Н. Александр Бестужев-Марлинский // Бестужев-Марлинский А.А. Сочинения. В 2-х т. М., 1981. Т. 1. Повести; Рассказы / Сост.; подгот. текста; вступ. статья и коммент. В.И. Кулешова. 487 с. – Режим доступа: [http://az.lib.ru/b/bestuzhewmarlins\\_a\\_a/text\\_1981\\_kuleshov.shtml](http://az.lib.ru/b/bestuzhewmarlins_a_a/text_1981_kuleshov.shtml) (дата обращения 18.11.2016).

22. Элитный спорт средневековья // Сайт рыцарского ордена «Братья ветра». – Режим доступа: <http://brothersofwind.clan.su/index/0-19> (дата обращения 18.11.2016).



## МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХОЛИЗМА

© 2016

**Анискин Владимир Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»

**Анискин Сергей Владимирович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия, география и методика их преподавания»

**Добудко Татьяна Валерьяновна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»

**Пугач Валерий Исаакович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»

*Самарский государственный социально-педагогический университет, (443099, Россия, Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67, e-mail: vi.pugach@pgsga.ru)*

**Аннотация.** Анализируются отличительные особенности и характеристики информационного общества, на основе которых приводится авторский вариант дефиниции этого понятия, интерпретирующий его как теоретическую концепцию стадии постиндустриального общества, как историческую фазу развития цивилизации, для которой характерно увеличение информации и знаний, являющихся особо ценными и основными услугами и продуктами в едином информационном пространстве (инфоносфере). Предполагается и доказывается, что одним из наиболее действенных механизмов для интеграции технологических, социальных, экономических, политических и культурных критериев информационного общества является онтологический холизм, определяющий приоритет целостностей перед отдельными элементами. Сформулировано определение холистичной информационно-образовательной среды (ХИОС) и информационно-образовательного холизма как интеграции различных по своим дидактическим свойствам и функциям форм, методов, средств и технологий обучения, обеспечивающих реализацию синергетического эффекта и эмерджентности за счёт объединения этих составляющих, а также дидактического, научного, производственного и культурно-просветительского потенциала инфраструктуры образовательной организации и её партнёров, в единую эффективную систему. Приведены примеры применения предметного информационно-образовательного холизма как одного из инновационных дидактических принципов, эффективно формирующего и развивающего у обучаемых цельную (холистичную) картину реальности в таких предметных областях, как: физика, биология, психология, лингвистика. Представлен опыт использования информационно-образовательного холизма для проектирования и создания ХИОС и предметно-тематической холистичной компоновки учебных аудиторий.

**Ключевые слова:** постиндустриальное общество, информационное общество, информационная революция, онтологический холизм, интеграция, образовательные информационно-коммуникационные технологии (ОИКТ), холистичная информационно-образовательная среда (ХИОС), информационно-образовательный холизм, холистичная компоновка учебных аудиторий.

## INFORMATION AND EDUCATION HOLIZMS MODEL

© 2016

**Aniskin Vladimir Nicolaevich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

**Aniskin Sergey Vladimirovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Chemistry, geography and technique of their teaching»

**Dobudko Tatyana Valeryanovna**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the Chair of «Computer Science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

**Pugach Valery Isaakovich**, doctor of pedagogical sciences, professor of the Chair of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

*Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Russia, Samara, st. Maxim Gorky, d. 65/67, e-mail: vipugach@yandex.ru)*

**Abstract.** Distinctive features and characteristics of information society on the basis of which the author's option of a definition concept interpreting. It as the theoretical concept of a stage of post-industrial society as a historical phase of development civilization which increase information and knowledge which is especially valuable and main services of products in a common information space (infoonosfer) is characteristic is given are analyzed. It is supposed and proved that one of the most efficient mechanisms for integration of Technological, Social, Economic, Political and Cultural criteria of information society is the ontological holism determining a priority of integrity before separate elements. Determination of the holism information and education environment (HIEE) information and education holism as integration various on the didactic properties and functions of the forms, methods, means and technologies of training providing implementation of synergy effect and an emerged due to consolidation of these components and also Didactic, Scientific, Potential and Cultural and Educational Production of Infrastructure of the Educational Organization and its partners in single effective system is formulated. Examples: Application of a subject information and education holism as one of the innovative didactic principles which are effectively creating and developing at trainees an integral (holistic) picture of reality in such subject domains as are given: Physics, Biology, Psychology, Linguistics. Experience use of an information-educational holism for designing and creation CHIOS and subject and thematic holistichny configuration of educational audiences is provided.

**Keywords:** post-industrial society, information society, information revolution, ontological holism, integration, educational information and communication technologies (EICT), holistichny information and education environment (HIEE), information and education holizm, holistichny configuration of educational audiences.

Появившиеся в конце 50-х – начале 70-х годов XX века термины «постиндустриальное общество» (А. Кумарасвами, Д. Рисмен, Д. Белл), «постэкономическое общество» (В.Л. Иноземцев), «электронное общество» (Г. М. Маклюэн), «информационное общество» (Ф. Махлуп, Т. Умесао, У. Дж. Мартин), по сути, стали предтечей зарождения и становления новой эпохи в жизни человечества, по К. Марксу: «сложнейшего периода социальной революции, в котором человек и общество

коренным образом меняют не только весь уклад жизни, но и свои представления о собственной природе и своём предназначении» [1; 2].

Начало заката экономической и индустриальной эпох в середине прошлого века под воздействием таких мощных катализаторов общественного прогресса, каковыми стали научно-технический прогресс и развитие компьютерных средств коммуникаций, позволило человечеству встретить новый миллениум в условиях нового

информационного общества, а роль новой социальной революции сыграла третья технологическая революция – компьютерная (кибернетическая, информационная).

Известно, что на протяжении более чем полувека, приведённые выше термины, характеризующие общество, в котором мы сегодня живём, противопоставлялись, объединялись и даже синонимизировались. Так, например, сторонники концепции постиндустриального и постэкономического общества (Д. Белл и др.) позднее стали приверженцами теории информационного общества [3; 4].

Аналогичная тезаурусная трансформация произошла и с понятием «электронное общество», под которым Г. М. Маклюэн понимал особую стадию развития общества, в рамках которой электронно-коммуникативные средства, системы и технологии являются тем ключевым фактором, который детерминирует возникновение новых социально-экономических систем [5].

Подобная терминологическая эволюция сгенерировала современный и наиболее широко применяющийся термин «информационное общество» как развитие постиндустриального общества, характеризующее по У. Дж. Мартину технологическими, социальными, экономическими, политическими и культурными критериями. При этом общим ключевым фактором этих критериев являются информация, информационные технологии и информационные (компьютерные) телекоммуникации как наиболее важные элементы информационного общества и стимуляторы изменения качества жизни его членов путём признания информационных ценностей в качестве основных и жизненно-важных для развития человека и общества, в котором он живёт.

По утверждению Д. Белла, поточное (конвейерное) производство и использование информации людьми для решения их повседневных задач производства и бытия обеспечивает социальное развитие по всем направлениям и отраслям жизнедеятельности, а особую роль, при этом, играет информационный сектор сервисной экономики и иных хозяйственных отраслей [3; 6; 7].

Применимо к исследованию проблемы, вынесенной в заголовок нашей статьи, на основе анализа и синтеза достаточно широкого спектра вариантов классических и инновационных дефиниций постиндустриального и информационного общества [4; 8; 9; 10] мы определяем эти феномены следующим образом:

- постиндустриальное общество – это общество, в экономике которого в результате научно-технической (компьютерной, кибернетической, информационной) революции и существенного роста доходов населения поменялись приоритеты производства товаров и производства услуг; общество, в котором основным производственным ресурсом стала информация и её высшая форма – знания; общество, в качестве главной движущей силы экономики которого используются научные разработки, современные и перспективные технологии, а наиболее ценными категориями в производственной и социальной сферах являются уровень образования, компетентность и профессионализм, обучаемость и креативность работников;

- информационное общество – это форма объединения людей, максимально использующих системы искусственного интеллекта для доступа человека к информации, обладающих общими интересами, ценностями и целями в совместном производстве, хранении, переработке и разумном использовании информации для активного демократического участия в принятии решений на благо развития цивилизации, создании и совершенствовании средств телекоммуникаций для обеспечения научно-технического прогресса.

В качестве объединённого варианта приведённых определений можно использовать интегрированную версию трактовки информационного общества, интерпретирующую его как теоретическую концепцию нынешней стадии постиндустриального общества как

историческую фазу развития цивилизации, для которой характерно сверхбыстрое увеличение информации и знаний, являющихся особо ценными и основными услугами и продуктами в едином информационном пространстве (инфоноосфере) [8].

При таком подходе одним из весьма действенных механизмов для интеграции технологических, социальных, экономических, политических и культурных критериев информационного общества и системного объединения их в единое социально-информационное пространство, наиболее рациональное и комфортное для повышения качества жизни человека, может стать онтологический холизм, который определяет приоритет целостностей перед отдельными элементами.

В Большом современном толковом словаре русского языка понятие «холизм» трактуется как одно из течений современной идеалистической философии, определяющих природу в качестве «иерархии ценностей» и понимаемых как духовное единство, «нематериальная структура» [6].

Согласно холизму (от греч. holos – целый, весь), рассматриваемому как идеалистическая философия целостности, миром управляет процесс творческой эволюции – процесс создания новых целостностей [11].

В широком смысле понятие «холизм» рассматривается как позиция в философии и науке, исходящая из качественного своеобразия и приоритета целого по отношению к его частям и определяющая необходимость разностороннего (цельного) рассмотрения любого исследуемого явления. В узком смысле под холизмом понимают «философию целостности», разработанную Я. Смэтсом на основе идеи Аристотеля: «целое больше, чем сумма его частей» [12].

Из приведённых определений и характеристик холизма, может сложиться мнение о том, что он имеет идеалистичные начала и трудно применим или вовсе неприменим для системной интеграции основных критериев информационного общества. Однако, основываясь на результатах исследований Т.Н. Поплавской [13; 14] и некоторых современных дефинициях, отличных от приведённых выше, мы предполагаем, что холизм может служить той философской позицией, которая объединяет (интегрирует) различные взгляды и подходы членов информационного общества в единое целое мировоззрение.

Философский энциклопедический словарь 2010 года издания определяет холизм как учение о высшей и всеохватывающей целостности мира в качественном и организационном отношении, объединяющей области психологической, биологической и физической действительности [6], а ценностно-ориентирующая и интегрирующая функции философии, дающие систему критериев оценочной деятельности и верной ориентировки человека в мире, обобщающие, систематизирующие и интегрирующие накопленное человечеством знание, лишний раз подтверждают наше предположение.

Кроме того, на основании результатов исследований интегративных возможностей холистического подхода к науке и практике можно с уверенностью сказать о том, что холизм как учение основывается на непосредственной целостной взаимосвязи материального и духовного, а холистический научный метод представляет собой весьма стройную теорию о нераздельной взаимосвязи и целостности окружающей нас действительности, о постоянном обновлении и преобразовании всех видов живой материи [15].

На холистических представлениях основывается понятие синергии (от греч. synergos – вместе действующий) – возрастание эффективности деятельности в результате интеграции, слияния отдельных частей в единую систему. Практическим воплощением идей холизма является возникшее в синергетике понятие эмерджентности (от англ. Emergence – неожиданно появившийся) – возникновение в системе нового системного качества, не-

сводимого к сумме качеств элементов системы, т.е. системного эффекта.

Синергетика имеет дело с процессами, где целое обладает свойствами, которых нет ни у одной из частей. Целое в таких системах отражает свойства частей, а части отражают свойства целого. Синергетический эффект заключается в том, что интеграция и комбинация общих действий даёт гораздо больший эффект, чем сумма индивидуальных действий [16].

В наших рассуждениях мы солидарны с упомянутыми выше результатами исследований Т.Н. Поплавской, которая утверждает, что формируемая ныне холистическая парадигма способна дать ответы на многие вопросы, стоящие перед человечеством. По мнению учёного, на современном этапе развития нашего общества (информационного общества – авторы) особо важен философский (холистичный – авторы) синтез современных концепций естествознания, который пока ещё не нашёл отражения в учебной и научной литературе, но может полностью адаптировать дисциплинарные знания к их совместному использованию для комплексного решения сложных научно-исследовательских и практических проблем.

Т.Н. Поплавская уверена в том, что: «в таком контексте холизм должен стать универсальной методологией исследования окружающего мира, самостоятельным научным направлением, имеющим свой язык, свою парадигму, модели и метод анализа информации, что позволит осуществить общенаучную классификацию и систематизацию дисциплинарных знаний». [13; 14].

В соответствии с этим мнением и фактом того, что современное информационное общество определяет те социальные механизмы и формы жизнедеятельности людей, которые связаны локальными и глобальными информационными сетями, максимально наполнены и пронизаны трансграничными компьютерными информационными телекоммуникациями, мы предполагаем, что онтологический холизм может выполнять функцию эффективной интеграции в правильном видении и конструктивном применении в своей деятельности членами информационного общества таких его основных отличительных особенностей и характеристик [8; 17], как:

- непрерывное и интенсивное возрастание роли информации (знаний) и электронно-коммуникативных средств, систем и технологий в повседневной жизнедеятельности людей [18-26];

- увеличение количества производителей и потребителей информационных продуктов и услуг, использующих в профессиональной деятельности информационно-коммуникационные технологии и телекоммуникации [27-36];

- интенсификация процесса информатизации и интернетизации общества, увеличение количества пользователей персональных компьютеров с возможностями выхода в глобальные трансграничные информационно-телекоммуникационные сети;

- стирание географических и геополитических границ между государствами – участниками глобальных трансграничных информационно-телекоммуникационных сетей;

- становление новых форм и видов работы в виртуальном информационном пространстве;

- развитие электронных СМИ;

- формирование и развитие информационной инфраструктуры, отвечающей требованиям общества, действительного производственно-экономического, научно-образовательного, культурно-просветительского, социально-хозяйственного информационного пространства, обеспечивающего конструктивно-эффективное взаимодействие людей на основе предоставления доступа к необходимым информационным ресурсам глобального и локального назначения и удовлетворения их потребностей в информационных продуктах и услугах;

- развитие электронных демократических свобод,

электронного государства и правительства, системы электронных государственных услуг для граждан и организаций, интернет-рынка и электронных социальных и хозяйствующих сетей, сектора информационной экономики и хозяйственных отраслей;

- смыкание инфосферы и техносферы для наращивания доли производства и потребления информационных услуг и товаров в валовом внутреннем продукте.

Учитывая приведённые интегративные возможности и гносеологический принцип онтологического холизма, заключающийся в обязательности предшествования познанию целого познания суммы его частей, можно констатировать функциональную ценность и рациональность применения этой философской категории в системе образования в условиях современного информационно-образовательного пространства, эффективность которого зависит от степени информатизации, т.е. обеспечения системы образования теорией и практикой создания и применения ОИКТ, позволяющих решать задачи обучения и воспитания.

Действительно, рассуждая о холизме, мы связываем его с интеграцией или интегративностью. Такая связь подтверждается предположением А. Маслоу о том, что: «интегративный (холистичный) способ мышления должен стать мировоззрением» [37], трансформированным А.Г. Бусыгиным в утверждение о том, что в эпоху глобализирующегося мира особенно ошутима потребность общества в «специалистах-интеграторах, способных видеть явление целиком, т.е., видеть мир холистично (интегративно)» [38].

Мы считаем, что такие специалисты-интеграторы, обладающие не только профессиональными, специальными и культурно-просветительскими компетенциями, а и рефлексивно-организаторскими качествами менеджера, технолога, инженера, педагога, психолога, культуролога и даже медика, органически сочетающие в себе информационно-коммуникационный, технологический, социокультурный и организаторский потенциалы, наиболее востребованы современным информационным обществом.

На основании результатов экспериментальной работы, проводимой на протяжении достаточно длительного времени в Самарском государственном социально-педагогическом университете (СГСПУ), можно с уверенностью утверждать, что подготовка таких специалистов-интеграторов возможна в условиях ХИОС, которую мы определяем как системно-интегративный комплекс ОИКТ, аппаратных и программных аналоговых и цифровых (компьютерных) средств их реализации, учебных, научных, воспитательных и иных бумажных и электронных информационных ресурсов, средств их разработки, хранения и обеспечения дистанционного (сетевое) и непосредственного доступа к информации, необходимой субъектам образования; а также традиционных технических средств обучения (ТСО), современных и перспективных электронно-коммуникативных средств, систем и технологий обучения (ЭКССТО), лабораторного, учебно-производственного и специального оборудования [39].

Основное отличие ХИОС от среды традиционного и кибернетического обучения в педагогических системах и информационно-образовательной среды (ИОС) заключается в том, что в её структуру заложен принцип информационно-образовательного холизма – *Sieh (information and education holizm)* – т.е. интеграции и комплексирования различных по своим дидактическим свойствам и функциям форм, методов, средств и технологий обучения, обеспечивающих реализацию синергетического эффекта и эмерджентности в ИОС образовательной организации за счёт объединения этих составляющих, а также дидактического, научного, производственного и культурно-просветительского потенциала инфраструктуры образовательной организации и её партнёров, в единую систему. В последнем случае можно говорить

о холистичном информационно-образовательном пространстве (ХИОП) не только образовательной организации, а и района, города, региона, страны, мира.

Модель информационно-образовательного холизма *Sieh* приведена на рисунке 1.



Рисунок 1 - Модель информационно-образовательного холизма (*Sieh*)

Информационная революция, наряду с другими факторами, во многом обусловила глобализацию политики, экономики, образования и др. сегментов общества, которая, несмотря на возникшие в последнее время субъективные и объективные проблемы, стоит рассматривать как продолжающийся объективный процесс становления взаимосвязи и взаимозависимости в международных сообществах. Можно предположить, что *Sieh* наиболее эффективен при обучении иностранным языкам в условиях глобализации образования, когда учебно-воспитательный процесс является той призмой, сквозь которую глобальное воспринимается, оценивается и становится мировоззренческим ориентиром через явления собственной культуры, а собственная жизнь индивида и его ближайшего окружения рассматриваются в контексте глобальных процессов [40].

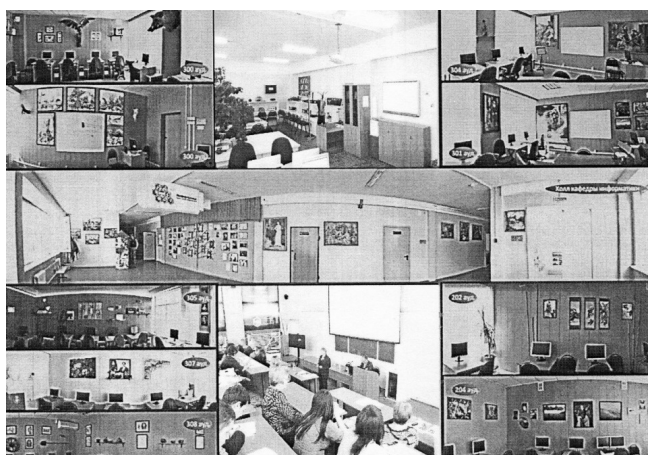


Рисунок 2 - Предметно-тематическая холистичная компоновка учебных аудиторий

В этом случае *Sieh* выступает как один из инновационных дидактических принципов, наряду с принципами научности, систематичности и доступности, культуросообразности, гуманизма, интегративности и генерации знаний. Известно также, что предметный *Sieh*, формирующий и развивающий у обучаемых цельную (холистичную) картину реальности при изучении ими конкретных учебных дисциплин и играющий роль культурологической основы, уже подтвердил свою эффективность в таких предметных областях, как: физика, биология, пси-

хология [41].

Принцип *Sieh* использован при проектировании и создании ХИОС факультета математики, физики и информатики (ФМФИ) СГСПУ, которая эффективно выполняет функции единого инструментария информационного обмена между субъектами образовательного процесса с использованием баз метазнаний и метаданных учебного, научного и культурно-просветительского назначений. На ФМФИ созданы и в течение трёх лет успешно эксплуатируются девять компьютерных аудиторий с предметно-тематической холистичной компоновкой (рисунок 2) в семи предметных областях: естественнонаучное образование, информатика и вычислительная техника, физика, филология, искусство, отечественная история, археология [42].

Концепция развития Единой информационной образовательной среды в Российской Федерации [43], как нельзя лучше подтверждает значимость и эффективность интеграции (*Sieh*) в обеспечении единого (цельного) подхода к созданию, функционированию и развитию ИОС и обеспечивающих их систем, а также устранение препятствий для эффективной реализации образовательных программ и услуг с применением электронного обучения, дистанционных и сетевых образовательных технологий в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. В.Л. Иноземцев. Расколота цивилизация. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.lib.ru/POLITOLOG/inozemcev.txt\\_with-big-pictures.html](http://www.lib.ru/POLITOLOG/inozemcev.txt_with-big-pictures.html) (дата обращения: 21.11.2016).
2. Дубров А.П. Теория информационного общества и информационного обеспечения // Вестник Саратовского государственного технического университета. – Выпуск № 1 (72). – Том 3, 2013. – С. 201-208.
3. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: учебное пособие для студентов вузов. – Москва: Логос, 2000 – 304с.
4. Теория постиндустриального общества: сущность, критика, перспективы. К Мировому политическому форуму 2011 года в Ярославле. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnikcivitas.ru/pbbs/1605> (дата обращения: 23.11.2016).
5. Информационное общество. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://knigi.link/teoriya-kommunikatsii\\_1295/informatsionnoe-obschestvo-38591.html](http://knigi.link/teoriya-kommunikatsii_1295/informatsionnoe-obschestvo-38591.html) (дата обращения: 23.11.2016).
6. Словари и энциклопедии на Академике. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/> (дата обращения: 23.11.2016).
7. Мартин У. Дж. Информационное общество: реферат // Теория и практика общественно-научной информатики: ежеквартальник / АН СССР. ИНИОН; гл. ред. В.А. Виноградов. – М., 1990. – № 3. – С. 115-123.
8. Понятие и основные черты информационного общества. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-soc.ru/statya/ponyatie-i-osnovnye-cherty-informacionnogo-obshestva> (дата обращения: 14.11.2016).
9. Постиндустриальное общество. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 14.11.2016).
10. Чугунов А.В. Социальная информатика: Учебное пособие. – СПб.: НИУ ИТМО, 2012. – 223с.
11. Блауберг И.В. Холизм / Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1969-1978.
12. Аристотель. Метафизика. – М.: Изд-во «Эксмо», 2006. – 608с. – (Антология мысли).
13. Поплавская Т.Н. Современный холизм как практическая философия. 24.03.2015. Категория: философия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://behemoth.balticjournal.ru/>

- хп--80aaebifdalco0bp2i.xn--p1ai/?p=729 (дата обращения: 24.11.2016).
14. Поплавская Т.Н. Холистическая стратегия познания в современном гуманитарном знании // Subject and Object of Cognition in a Projection of Educational Techniques and Psychological Concepts: LXXXII International Research and Practice Conference and II stage of the Championship in Psychology and Educational sciences (London, June 05 – June 10, 2014) – Лондон: Международная академия наук и высшего образования, 2014. – С. 70-72.
15. Холистический подход к науке и практике. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://samopoznanie.ru/schools/holisticheskiy\\_podhod\\_k\\_nauke\\_i\\_praktike/#ixzz44lwTQ9U1](http://samopoznanie.ru/schools/holisticheskiy_podhod_k_nauke_i_praktike/#ixzz44lwTQ9U1) (дата обращения: 25.11.2016).
16. Аниськин В.Н. Формирование и развитие холистической информационно-образовательной среды вуза (на примере ФМФИ ПГСГА) // Вектор науки ТГУ. – № 3 (21) – 2012. – С. 219-223.
17. Особенности информационного общества. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://justicemaker.ru/view-termin.php?id=604> (дата обращения: 26.11.2016).
18. Зуева С.В., Кривоногов С.В. Аспекты и перспективы развития современных информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 10-12.
19. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.
20. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в информационном обществе как актуальная социально-педагогическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 15-17.
21. Дохтурова Н.В. Формирование информационно-образовательной среды учреждения дополнительного образования // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 2 (18). С. 15-17.
22. Новикова А.В. Опыт использования информационных интерактивных образовательных технологий в техническом вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 6 (22). С. 239-242.
23. Коростелев А.А., Полторецкий Д.А. Автоматизированные информационно-аналитические системы в аналитической деятельности управления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 38-41.
24. Аниськин В.Н. Технологическая подготовка педагога в холистической информационно-образовательной среде вуза // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 66-75.
25. Сергушина О.В., Евсеева О.А. Информационное обеспечение учебной деятельности студентов вуза по педагогике: постановка проблемы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 112-113.
26. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.
27. Симонова И.Н., Варникова О.В. Информационно-экологическая образовательная среда технического вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 81-87.
28. Гушина О.М., Аникина О.В. Информационно-образовательная среда формирования индивидуальной траектории подготовки студента // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 34-37.
29. Третьякова Е.М., Одарич И.Н. Повышение познавательной активности студентов в профессиональном обучении с применением новых информационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 123-125.
30. Аниськин В.Н., Бусыгина А.Л. Социально-технологическая и культурно-просветительская подготовка бакалавров педагогики в холистической информационно-образовательной среде вуза // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 12-16.
31. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84.
32. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.
33. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
34. Батова Н.С., Шуварин М.В. Стандартизация инфокоммуникационных и информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 98-101.
35. Новикова У.М. Информационные технологии как управленческий ресурс в деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 23-25.
36. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.
37. 18Маслоу Абрахам Г. Мотивация и личность. Пер. с англ. Татлыбаевой А.М. – СПб.: Евразия, 1999. – 479с.
38. Бусыгин А.Г. Десмоэкология или теория образования для устойчивого развития. Книга первая. – Ульяновск: Изд-во «Симбирская книга», 2003. – 224с.
39. Ярыгин А.Н., Аниськин В.Н., Иванов Д.В. Синергия холистической информационно-образовательной среды как механизм повышения эффективности биологической обратной связи в профилактике употребления психоактивных веществ // Вестник Черкасского университета. – № 13 (306). 2014. – С. 47-52.
40. Осипова Н.В. Подготовка учителя иностранного языка в контексте глобального образования (на материале французского языка): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Елец, 2010. – 199с.
41. Ласло Э. Холизм в современной науке. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kabbalah.info/rus/content/view/frame/47602?rus/content/view/full/47602&main> (дата обращения: 26.11.2016).
42. Аниськин В.Н., Богословский В.И., Добудько Т.В., Пугач В.И. Холистическая компоновка компьютерных аудиторий для повышения потенциала информационно-образовательной среды вуза. – СПб: «Книжный Дом», 2015. – С. 140-146.
43. Концепция развития Единой информационной образовательной среды в Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://raec.ru/upload/files/eios\\_conception.pdf](http://raec.ru/upload/files/eios_conception.pdf) (дата обращения: 26.11.2016).

УДК 37.018.46

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К МУЛЬТИМЕДИЙНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

© 2016

**Аниськин Владимир Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»  
**Бурцев Николай Павлович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»  
**Добудько Татьяна Валерьяновна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
**Тюжина Ирина Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»  
*Самарский государственный социально-педагогический университет  
(443099, Россия, Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67, e-mail: dojdliwaia@bk.ru)*

**Аннотация.** В статье описывается непрофильный модуль повышения квалификации для работников учреждений образования. В процессе его прохождения слушатели разрабатывают мультимедийное сопровождение учебно-воспитательного процесса для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения. Опыт советского учебного кино свидетельствует, что: произвольное запоминание информации автоматически не гарантирует прочности ее усвоения, степени ее осознанности и понимания; практически неограниченные возможности предъявления ученику разнообразной учебной информации ограничены биологически обусловленными способностями ее восприятия и обработки. Этот вывод не утратил своего значения и с появлением новых информационных технологий. Он неоднократно подвергался экспериментальной проверке в процессе практического применения различных программных средств учебного назначения в ходе информатизации российского образования. Исследования, проводившиеся в рамках этого процесса, показали, что роль мультимедийных презентаций определяется возможностью и целесообразностью демонстрации статических изображений (фотографий, чертежей, схем и т.п.) при объяснении учебного материала. В силу специфики различных предметов значение мультимедийных презентаций может оцениваться по-разному. Но в виду требований федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения и профессионального стандарта педагога эти средства – неотъемлемая часть работы любого учителя.

**Ключевые слова:** образование, повышение квалификации, программа, дополнительное образование, учитель, система образования, федеральный государственный образовательный стандарт, методика, программное обеспечение, мультимедийная презентация, мультимедийное сопровождение, урок.

## PREPARATION OF TEACHERS TO MULTIMEDIA SUPPORT THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF RUSSIAN FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

© 2016

**Aniskin Vladimir Nicolaevich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Computer Science, Applied Mathematics and Teaching Methods»  
**Burtsev Nikolay Pavlovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Computer Science, Applied Mathematics and Teaching Methods»  
**Dobudko Tatyana Valeryanovna**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the Chair of «Computer Science, Applied Mathematics and Teaching Methods»  
**Tyuzhina Irina Viktorovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Computer Science, Applied Mathematics and Teaching Methods»  
*Samara State University of Social Sciences and Education  
(443099, Russia, Samara, Maxim Gorky st., 65/67, e-mail: dojdliwaia@bk.ru)*

**Abstract.** This article describes a non-core module of advanced training for teachers. In the process of passing this module the teachers develop multimedia support of teaching and educational process for the achievement of personal, metasubject and subject results of education. The experience of the Soviet educational movie had shown that: involuntary memorization does not guarantee the stability of the information assimilation, the rate of its awareness and understanding; various educational information that is freely available for student may not be assimilated due to the biological abilities of perception and processing. This conclusion remains relevant even with the emergence of new information technologies. During informatization of education in Russia it has been repeatedly experimentally verified in process of practical application of various software for education. Research within this process showed that the role of multimedia presentations is determined by the possibility and expediency of the demonstration of static images (photographs, drawings, diagrams, etc.) in explaining the educational material. Due to the specifics of various subjects the value of multimedia presentations can be assessed in different ways. However, according to the requirements of Russian Federal State Educational Standard and teacher's professional standards, these resources are the integral part of the work for every teacher.

**Keywords:** education, advanced training, program, further education, teacher, education system, educational standards, methods, software, multimedia presentation, multimedia support, lesson.

Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, зафиксированные в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, охватывают, в числе прочих, «формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий» [1]. Указанный документ предусматривает включение в содержание основной образовательной программы основного общего образования программы развития универсальных учебных действий, где приведённое выше требование конкретизируется как «формирование и развитие компетенции обучающихся в области использования информаци-

онно-коммуникационных технологий на уровне общего пользования, включая владение информационно-коммуникационными технологиями, поиском, построением и передачей информации, презентацией выполненных работ...» [там же].

Эти результаты формируются у обучающихся в ходе всей школьной жизни посредством: взаимодействия с «информационно-образовательной средой»; получения предметных знаний из таких образовательных областей, как «Математика и информатика», «Технология»; рефлексии относительно мультимедиа-сопровождения уроков, предлагаемого педагогами в ходе «трансляционной деятельности» [2, с. 89]. Сформированность компетент-

ности в области использования информационно-коммуникационных технологий у школьников неразрывно связана с указанными информационными потоками, и её уровень, безусловно, зависит от качества информационных продуктов, поставляемых этими потоками.

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» устанавливает требование: педагог должен уметь применять образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы. Однако, опыт работы по проведению курсов повышения квалификации в учреждениях среднего и общего образования Самарской области выявил проблему недостаточной подготовки широкого круга учителей к адекватному применению информационных технологий, в частности мультимедийных, в своей деятельности [3-18].

Анализ публикаций, посвящённых применению технологий мультимедиа в учебном процессе, позволяет отметить, что многие авторы ([19-41]) констатируют важность, описывают пути и возможные положительные стороны использования упомянутых технологий в работе учителя. Работы, в которых описаны правила создания учебных презентаций и приведены критерии их оценки, не столь разнообразны ([42-44]). Одни ориентированы на оценку учителем учебных проектов ([42]), другие – оценку студенческих презентаций работниками технологического колледжа ([42]) и т.д. Среди этих работ нет ни одной, адресованной учителям для повышения их квалификации в русле овладения «искусством презентации». Работники системы образования могут использовать эти источники для собственных целей (например, оценивать проекты учащихся), но применения критериев оценки к собственным мультимедийным презентациям и их высокого качества это отнюдь не гарантирует.

Приведённые факты свидетельствуют о необходимости разработки курсов повышения квалификации учителей, лейтмотивом которых стало бы обучение разработке и применению мультимедийного сопровождения уроков и мероприятий в соответствии с:

- а) принципом педагогической целесообразности;
- б) определёнными правилами построения содержания и оформления.

Программа курса повышения квалификации, в основу которой положены указанные выше принципы, была разработана на кафедре информатики, прикладной математики и методики из преподавания Самарского государственного социально-педагогического университета. Программа носит название «Реализация требований ФГОС: мультимедийное сопровождение учебного процесса» и ориентирована на использование в процессе повышения квалификации работников системы образования на основе именованного образовательного чека (вариативная часть). На освоение программы модуля отводится 54 часа, в том числе на обязательную аудиторную учебную нагрузку обучающегося – 36 часов, на самостоятельную работу обучающегося – 18 часов.

Модуль предназначен для повышения квалификации педагогов всех категорий и нацелен на получение результата: педагог разрабатывает мультимедийное сопровождение учебно-воспитательного процесса для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения. Для успешного освоения модуля обучающийся должен иметь начальные навыки работы с персональным компьютером.

По окончании обучения слушатель должен:

- знать команды текстового процессора, позволяющие осуществлять форматирование страницы, абзаца, символа, создавать, редактировать и удалять разделы текстового документа; алгоритмы редактирования растровых изображений (цифровых фото и др.) с использованием редактора растровой графики; алгоритмы созда-

ния и редактирования элементов векторной графики на основе графических примитивов, содержащихся в пакетах офисных программ; команды редактора презентаций, позволяющие вносить информацию различного типа на слайды, форматировать содержимое информационных блоков, редактировать последовательность демонстрации слайдов, выбирать шаблон презентации, и, при необходимости, создавать собственный на основе имеющихся; правила, устанавливающие объем и форму представления информации в мультимедиа-презентации; правила, устанавливающие расположение информационных блоков на слайде; правила, устанавливающие способы выделения информации; правила, регламентирующие единый стиль презентации; правила использования цвета, фона, текстовой информации, шрифтов, графической информации, звукового сопровождения, анимационных эффектов в мультимедиа-презентации;

- уметь осуществлять форматирование текстового документа; создавать и редактировать растровые и векторные цифровые изображения; создавать и редактировать компьютерные мультимедийные презентации;

- иметь практический опыт разработки мультимедийного сопровождения к избранной теме (занятию, мероприятию).

Структура модуля повышения квалификации «Реализация требований ФГОС: мультимедийное сопровождение учебного процесса» представлена следующими разделами и темами:

1. Прикладное программное обеспечение для редактирования текстовой, графической и табличной информации (Поиск и отбор информации в Интернет. Создание и обработка текстовых документов на ЭВМ. Обработка табличной информации на ЭВМ. Обработка графической информации на ЭВМ).

2. Прикладное программное обеспечение для создания и редактирования мультимедиа-презентаций (Разработка мультимедийной-презентации. Использование анимации в презентации. Интерактивная презентация).

Текущий и итоговый контроль при обучении по модулю повышения квалификации «Реализация требований ФГОС: мультимедийное сопровождение учебного процесса» осуществляется в форме экспертной оценки и определяет:

- позволяет ли контент мультимедийного сопровождения реализовать поставленную цель, достичь запланированных личностных, метапредметных и предметных результатов обучения;
- адекватна ли информация, представленная на слайдах презентации, возрастным и личностным особенностям целевой аудитории;
- соблюдены ли правила построения контента мультимедийного сопровождения;
- соблюдены ли правила оформления мультимедийного сопровождения.

Текущий контроль осуществляется преподавателем путем оценивания результатов самостоятельной работы обучающихся, а итоговый контроль – по результатам выполнения индивидуального итогового задания, в ходе оценки соответствия мультимедийного сопровождения мероприятия представленным критериям оценки содержания и оформления.

Процедура оценивания содержит три этапа: формальная экспертиза, содержательная экспертиза и перевод баллов в оценочное суждение.

На этапе формальной экспертизы оценивается наличие или отсутствие элементов информационного сопровождения занятия (мероприятия) по утвержденной теме, проектируемого с применением средств мультимедиа. Если текстовый документ для информационного сопровождения мероприятия (фрагмент технологической карты занятия или сценария мероприятия) или мультимедийная презентация не были предоставлены преподавателю модуля повышения квалификации, экспертиза

завершается. Иначе, преподаватель переходит к этапу содержательной экспертизы. Бланк оценивания для проведения содержательной экспертизы приведён в таблице 1.

Таблица 1 – Бланк оценивания для проведения содержательной экспертизы мультимедийного сопровождения уроков, представленного слушателями курсов повышения квалификации «Реализация требований ФГОС: мультимедийное сопровождение учебного процесса»

	Соответствует	Соответствует частично	Не соответствует
<b>Результат: педагог разрабатывает мультимедийное сопровождение учебно-воспитательного процесса для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения</b>			
<b>Критерии оценки контента мультимедийного сопровождения</b>			
Контент мультимедийного сопровождения позволяет реализовать поставленную цель, достичь запланированных личностных, метапредметных и предметных результатов	1	Экспертиза завершена	
Информация, представленная на слайдах, адекватна возрастным и личностным особенностям целевой аудитории	1		
	Соответствует	Соответствует частично	Не соответствует
Логика предъявления информации на слайдах и в презентации соответствует логике ее изложения в сценарии (технологической карте)	1	0	
Контент мультимедийной презентации дополняет, иллюстрирует, но не дублирует технологическую карту (сценарий)	2	1	0
<b>Критерии оценки оформления мультимедийного сопровождения</b>			
<b>Правила, устанавливающие объем и форму представления информации, соблюдены</b>			
материал представлен кратко, слайды не перегружены информацией	2	1	0
блоки с различной информацией на слайде (текст, графики, диаграммы, таблицы, рисунки) дополняют друг друга	2	1	0
<b>Правила, устанавливающие расположение информационных блоков на слайде, соблюдены</b>			
структура слайда одинакова на всей презентации	2	1	0
наиболее важная информация располагается в центре экрана	2	1	0
информационных блоков на слайде не слишком много (оптимально 3, максимум 5)	2	1	0
семантически связанные информационные элементы объединены в целостно воспринимающиеся группы	2	1	0
размер одного информационного блока не более 1/2 размера слайда	2	1	0
информационные блоки расположены горизонтально, связанные по смыслу блоки – слева направо	2	1	0
поясняющая надпись расположена под рисунком (фотографией, диаграммой, схемой)	2	1	0
<b>Правила, устанавливающие способы выделения информации, соблюдены</b>			
все информационные элементы (текст, изображения, диаграммы, элементы схем, таблицы) ясно и рельефно выделяются на фоне слайда	2	1	0
ключевые слова в информационном блоке выделены (цветом, подчеркиванием, полужирным и курсивным начертанием, размером шрифта)	2	1	0
количество выделенных элементов не превышает 1/3-1/2 общего объема текста слайда	2	1	0
для иллюстрации наиболее важных фактов используются рисунки, диаграммы, схемы)	2	1	0
<b>Правила, устанавливающие единый стиль презентации, соблюдены</b>			
вся презентация выдержана в едином стиле, на базе одного шаблона	2	1	0
структура и формы представления учебного материала унифицированы	2	1	0
цветовая схема одинакова на всех слайдах	2	1	0
в стилевом оформлении используется не более 3 основных цветов и не более 3 типов шрифта	2	1	0
вспомогательная информация (управляющие кнопки) не преобладают над основной информацией (текстом, иллюстрациями)	2	1	0
<b>Правила использования цвета соблюдены</b>			
текст хорошо читается, но не режет глаза	2	1	0
цвет гиперссылок (до и после использования) заметно отличается от цвета текста, но не контрастирует с ним	2	1	0
нет красного фона	2	1	0
<b>Правила использования фона соблюдены</b>			
фон не отвлекает от информационного контента презентации	2	1	0
<b>Правила использования текстовой информации соблюдены</b>			
слайд не перегружен текстом	2	1	0
блоки сплошного текста не используются	2	1	0
	Соответствует	Соответствует частично	Не соответствует
в нумерованных и маркированных списках не используется уровень вложения глубже двух;	2	1	0
не используются переносы слов	2	1	0
не используется наклонное и вертикальное расположение подписей и текстовых блоков	2	1	0
<b>Правила использования шрифтов соблюдены</b>			
используются однотипные плакатные шрифты	2	1	0
выделение там, где необходимо – с помощью цвета и полужирного начертания	2	1	0
<b>Правила использования графической информации соблюдены</b>			
рисунки, фотографии, диаграммы, схемы органично дополняют текстовую информацию; каждое изображение несет смысл	2	1	0
цвет графических изображений не контрастирует с общим стилевым оформлением слайда;	2	1	0
используются изображения только хорошего качества	2	1	0
все изображения, помещаемые в презентацию, предварительно подготовлены в графическом редакторе	2	1	0
<b>Правила использования звукового сопровождения соблюдены</b>			
звуковое сопровождение отражает суть или подчеркивает особенность темы слайда, презентации, не отвлекает внимание от основной информации	2	1	0
в сценарии мероприятия или технологической карте занятия предусмотрено, что звук в каждый конкретный момент времени исходит от одного источника – от докладчика либо из презентации	2	1	0
<b>Правила использования анимационных эффектов соблюдены</b>			
используемые элементы анимации не нарушают динамику внимания	2	1	0
используемые элементы анимации соответствуют возрастным и личностным особенностям целевой аудитории	2	1	0
<b>Итого баллов:</b>			

По завершении этапа содержательной экспертизы преподаватель курса осуществляет перевод баллов, набранных каждой презентацией, в оценочное суждение:

результат сформирован (если набрано 39-77 баллов) или не сформирован (набрано менее 39 баллов).

Таким образом, реализация предложенного подхода к формированию у педагогов умения грамотно создавать и применять мультимедиа-сопровождение учебно-воспитательного процесса, на наш взгляд, позволит скорректировать процесс их подготовки в области использования информационных технологий в сторону большего удовлетворения потребности образовательной практики.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/543/файл/749/приказ Об утверждении 1897.rtf](http://минобрнауки.рф/документы/543/файл/749/приказ%20утверждения%201897.rtf) (дата обращения: 13.09.2016).

2. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования: дис. ...д-ра. пед. наук Самара, 1999. - 340 с.

3. Бурцев Н.П., Добудько Т.В. Профессиональная компетентность учителя в условиях информатизации образования: структурно-функциональная модель // Теория и практика общественного развития. 2013. № 8. С. 159-161.

4. Аниськин В.Н., Добудько Т.В., Котова Т.А. Специфика и особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях современной информационно-образовательной среды // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. Т. 16. № 2(3). С. 532-545.

5. Добудько А.В. Профессиональная компетентность учителя в информационном обществе: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2000. 163 с.

6. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27

7. Бурцев Н.П. Формирование информационно-технологической компетентности учителя в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2013. 214 с.

8. Власенко С.В., Корягина О.В. Развитие инновационной деятельности педагога в системе повышения квалификации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 16-18.

9. Бурцев Н.П. Информационно-технологическая компетентность учителя призму личностного и деятельностного подхода // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. Т. 15. № 2-3. С. 581-587.

10. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Формирование у будущих педагогов-математиков умений и навыков педагога-исследователя в контексте развития профессиональной биографии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 69-72.

11. Лебедева Л.М. Повышение результативности профессиональной деятельности педагогов на основе использования современных образовательных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 65-67.

12. Маврин С.А., Корнейчук К.Д. Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии нового тысячелетия». 2016. Ч. 2. С. 127-130.

13. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к реализации дополнительного образования детей в контексте требований профессионального стандарта «педагог дополнительного образования детей и взрослых» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)



- гия. 2015. № 3 (12). С. 22-24.
14. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой иноязычной деятельности в вузе при использовании средств ИКТ // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 33-40.
15. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23
16. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16
17. Беляева Е.Н. Современные тенденции профессиональной подготовки педагога // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 46-48.
18. Малышевский О.В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 28-30.
19. Берсенёва О.Ю. Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-образовательной работе учителя-дефектолога с детьми с нарушением интеллекта [Электронный ресурс] // Дошколёнок.ру Сайт для воспитателей детских садов. URL: <http://dohcolonoc.ru/stati/10040-ispolzovanie-informatsionno-kommunikatsionnykh-tekhnologij.html> (дата обращения: 22.09.2016).
20. Битикова А.И. Использование мультимедийных средств в обучении русскому языку [Электронный ресурс] // Научный журнал «Успехи современного естествознания». Выпуск журнала № 10 за 2013 год. URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32913> (дата обращения: 12.09.2016).
21. Замара Е.В. Информационно-технологическая компетентность личности в условиях современного среднего профессионального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 29-31.
22. Губина Т.Н. Мультимедиа презентации как метод обучения // Молодой ученый. 2012. №3. С. 345-347.
23. Долгая Т.И. Мультимедийные технологии в коллективной форме работы учащихся при обучении физике: на основе применения электронной интерактивной доски: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 304 с.
24. Третьякова Е.М., Одарич И.Н. Повышение познавательной активности студентов в профессиональном обучении с применением новых информационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 123-125.
25. Зенченко И.В. Использование мультимедийных технологий в работе с родителями [Электронный ресурс] / И.В. Зенченко, М.В. Кривошёкова // Советы учителя-дефектолога. URL: <https://sites.google.com/site/sovetyuciteladefektologa/ispolzovanie-multimedijnyh-sredstv-v-rabote-s-roditelami> (дата обращения: 15.09.2016).
26. Корчеганова Г.Б. Использование мультимедийных презентаций в коррекционной работе учителя-логопеда [Электронный ресурс] // МААМ.RU Международный образовательный портал. URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/ispolzovanie-multimedijnyh-prezentacii-v-korekcionoi-rabote-uchitelja-logopeda.html> (дата обращения: 15.09.2016).
27. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.
28. Шкиль О.С. Профессиональная компетентность дизайнеров в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 137-140.
29. Князева Г.В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2010. № 16. С. 77-95.
30. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Методическая система профессионально-ориентированного обучения дисциплине «современные информационные технологии» // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 42-45.
31. Майер Р.В. Применение информационных технологий при изучении физики [Электронный ресурс] // Информационные технологии и физическое образование. URL: <http://maier-rv.glazov.net/statiya20/otkr-ur07.htm> (дата обращения: 17.09.2016).
32. Родичева Е.Ю. Использование информационно-коммуникационных технологий в работе учителя начальных классов [Электронный ресурс] // Сайт фестиваля «Открытый урок». URL: <https://festival.1september.ru/articles/528854/> (дата обращения: 17.09.2016).
33. Рябушко С. Готовность будущего учителя иностранного языка к формированию медиааналитической компетенции: постановка проблемы [Электронный ресурс] // Studia Universitatis Moldaviae, 2015, nr.10(90). URL: <http://oaji.net/articles/2016/2055-1456149877.pdf> (дата обращения: 17.09.2016).
34. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.
35. Соболева А.В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 119-123.
36. Коростелев А.А., Полторецкий Д.А. Автоматизированные информационно-аналитические системы в аналитической деятельности управления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 38-41.
37. Соколова А.А. Использование мультимедийных презентаций на индивидуальных занятиях учителя - дефектолога в условиях детского дома [Электронный ресурс] // Официальный сайт МБУ СО для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Вологодской области «Череповецкий центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей «ДОВЕРИЕ». URL: <http://d11203.edu35.ru/korreksionno-razvivayushchaya-deyatelnost/defektologi/100-ispolzovanie-multimedijnykh-prezentatsij-na-individualnykh-zanyatiyakh-uchitelya-defektologa-v-usloviiyakh-detskogo-doma> (дата обращения: 13.09.2016).
38. Батова Н.С., Шуварин М.В. Стандартизация инфокоммуникационных и информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 98-101.
39. Федорова Н.И. Использование икт в начальной школе, как средство повышения качества работы учителя [Электронный ресурс] // Сайт МБОУ Лицей № 11 г. Шахты. URL: [http://shakhty-school11.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=387:-l-r&catid=44:2010-09-22-10-40-07&Itemid=106](http://shakhty-school11.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=387:-l-r&catid=44:2010-09-22-10-40-07&Itemid=106) (дата обращения: 17.09.2016).
40. Зуева С.В., Кривоногов С.В. Аспекты и перспективы развития современных информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 10-12.
41. Гущина О.М., Крайнова О.А. Проектирование системы информационной поддержки управления знаниями // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 10-13.
42. Солопова Н.К., Вязовова О.В. Критериальная оценка проектной деятельности [Электронный ресурс] // ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования». URL: <http://intel.68edu.ru/wp-content/uploads/2011/01/kriter-ocenka.pdf> (дата обращения: 14.09.2016).

ния: 17.09.2016)

43. Барт Т.В. Использование мультимедийных презентаций в учебно процессе теория и практика: методические рекомендации [Электронный ресурс] // Сайт ГБПОУ «Соликамский технологический колледж». URL: <http://www.soltk.ru/college/nmd/met-rek/mimp.pdf> (дата обращения: 13.09.2016).

44. Пищик Е.В. Методика использования мультимедийных презентаций на уроке [Электронный ресурс] // Сайт журнала «Основа профессионального роста». URL: [http://www.eosnova.ru/PDF/osnova\\_20\\_3\\_4707.pdf](http://www.eosnova.ru/PDF/osnova_20_3_4707.pdf) (дата обращения: 13.09.2016).

УДК 372.851

## АКТУАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ БАКАЛАВРАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

**Аниськин Владимир Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»

**Бурцев Николай Павлович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»

**Добудько Татьяна Валерьяновна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»

**Тюжина Ирина Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика, прикладная математика и методика их преподавания»

*Самарский государственный социально-педагогический университет,  
(443099, Россия, Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67, e-mail: dojdliwaia@bk.ru)*

**Аннотация.** Высокий уровень математической науки и математического образования обязательное условие технологического и социально-экономического развития страны. В условиях информатизации математическое образование нуждается в форсированном развитии, при этом необходимо сохранить достоинства сложившейся в нашей стране системы обучения математике и свести к минимуму недостатки. Говоря о современном математическом образовании в России, на первое место специалисты выдвигают проблемы мотивационного характера – школьники не понимают значимости математических знаний, не видят математику как часть общечеловеческой культуры. Также выделяются кадровые проблемы – выпускники педагогических вузов оторваны от современных направлений математических исследований, а существующие программы не могут обеспечить преемственность на разных уровнях образования. Решение этих проблем лежит в плоскости подготовки будущих учителей – бакалавров педагогического образования и поднятии престижа математического образования, за счет последовательной демонстрации их важности во всех сферах жизни общества. В статье рассматривается вариант интеграции математических знаний в изучение такого раздела информатики как «компьютерная графика». Авторы уверены, осознание школьниками связи математики со всеми аспектами жизни и общей культуры невозможно без глубокого и искреннего понимания этого будущими учителями – бакалаврами педагогического образования.

**Ключевые слова:** математическое образование, математическая культура, педагогическое образование, интеграция знаний, межпредметные связи, кривые Безье, компьютерная графика, цифровая графика, гуманитаризация образования, бакалавры педагогического образования, математические основы компьютерной графики.

## ADAPTATION OF RELATIONS BETWEEN DIFFERENT EDUCATIONAL DISCIPLINES IN THE STUDY OF MATHEMATICS AND COMPUTER GRAPHICS BY BACHELOR OF EDUCATIONAL SCIENCES

© 2016

**Aniskin Vladimir Nicolaevich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

**Burtsev Nikolay Pavlovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Computer Science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

**Dobudko Tatyana Valeryanovna**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the Chair of «Computer Science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

**Tyuzhina Irina Viktorovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair of «Computer Science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

*Samara State University of Social Sciences and Education,  
(443099, Russia, Samara, Maxim Gorky st., 65/67, e-mail: dojdliwaia@bk.ru)*

**Abstract.** The high level of mathematics and mathematics education is obligatory requirement for technological and socio-economic development of the country. In current conditions of world informatization the mathematical education demand to be the forcefully developed, preserving at the same time best sides of teaching system for mathematics existing in our country and reducing to a minimum the disadvantages. Talking about modern mathematics education, first of all Russian experts put forward the problem of motivational - students do not understand the importance of mathematical knowledge, do not see mathematics as a part of human culture. Employing problem is also important - graduates from pedagogical universities are not in touch with modern trends of mathematic research, and existing programs can't provide succeeding connection between different levels of education. The solution of these problems is in the plane of preparation of future teachers - bachelor of educational sciences and raising the prestige of mathematics education through consistent demonstration of their importance in all segments of society. This issue describe the option of integrating of mathematical knowledge into the part of informatics, section that is far from direct logic - "digital graphics". The authors believe that understanding of connection between mathematics and all aspects of life and common culture by students is impossible without such deep and comprehend understanding by the future teachers - Bachelor of Educational Science.

**Keywords:** mathematics education, mathematical culture, teacher education, integration of knowledge, interdisciplinary communication, Bezier curves, computer graphics, digital graphics, humanization of education, bachelor of educational sciences, mathematical foundations of computer graphics.

Процесс информатизации затронул самые разные аспекты жизни общества, и как всякое глобальное явление, он имеет свои положительные и отрицательные стороны. Говоря об информатизации образования, специалисты отмечают влияние этого процесса на интенсификацию труда учителя ([1-12]), улучшение качества обучения за счет более полного использования доступной информации [13] и т.д. Однако не секрет, что в условиях информатизации образования у школьников ухудшаются навыки математических вычислений. Современные калькуляторы для смартфонов поддерживают рукопис-

ный ввод математических знаков, строя графики и производят вычисления в различных системах счисления – потребность что-либо вычислять «вручную» практически отсутствует. С сожалением приходится признать, что вслед за этим начинают страдать не только элементарные навыки вычислений, но и само понимание математических функций. Не в последнюю очередь это связано с тем, что учащиеся не видят практического применения своим знаниям.

Показателем внимания к проблемам математического образования со стороны государства является при-

нятая в декабре 2013 года Концепция развития математического образования в Российской Федерации [14]. Отметим, что первыми в документе озвучены именно проблемы мотивационного характера, на втором месте проблемы с содержанием образования, третьими обозначены кадровые проблемы.

Действительно, то, что было очевидно для старших поколений граждан нашей страны – высокий уровень математического образования – это наукоемкое производство, оборонная промышленность, сильная экономика и как следствие процветание государства, нужно заново объяснять современным школьникам, повышая престиж математических знаний. Культурологический подход в отборе содержания образования сдает свои позиции, аргумент «математику уже затем учить стоит, что она ум в порядок приводит» уже не впечатляет школьников. На первый план выходит прагматический подход, то есть отбор того содержания, которое пригодится в повседневной и профессиональной жизни. Математика признается необходимой в том объеме, в котором она нужна для изучения физики, экономики, информатики и других предметов. Выпускники педагогических вузов в большинстве своем оторваны от современных направлений математических исследований, не готовы к самостоятельной исследовательской работе по педагогическим и естественнонаучным дисциплинам [15], и как следствие не готовы ретранслировать школьникам ценностное отношение к математике как науке.

В связи с вышесказанным особую актуальность приобретает проблема отбора содержания математического образования будущих учителей – бакалавров педагогического образования. Заметим, что известные педагоги и ученые всегда призывали наполнить содержание курса математики знаниями, иллюстрирующими связи теории с практикой. Анализ последних исследований и публикаций подтверждает, что интерес к этой проблеме не ослабевает, многие авторы ([16-23]) считают важным подчеркивать глубокие межпредметные связи математических дисциплин со всеми профессионально ориентированными дисциплинами, изучаемыми будущими учителями. Последовательная демонстрация важности математических знаний в других, казалось бы, далеких от вычислений областях человеческой деятельности поднимает значимость этих знаний в глазах учащихся.

Возьмем в качестве примера компьютерную графику – раздел информатики, важность и практическую направленность которого сложно переоценить. Всё окружающее современного человека пространство насыщено элементами компьютерной графики: баннеры в сети Интернет, спецэффекты в фильмах, рекламные буклеты в магазинах и стенды на улицах. Традиционно этот раздел информатики нравится студентам и школьникам, не вызывает вопросов у учащихся-гуманитариев и считается связанным с творчеством, а не аналитическими способностями. Однако и этот предмет насыщен элементами математики, как и многие окружающие нас явления. Не трудно убедиться в этом, открыв любое пособие по математическим основам компьютерной графики ([27-30]). Всё же отметим, что в полном объеме данный курс уместно читать в высших учебных заведениях, бакалаврам или магистрам выбравшим информатику своим профилем. Слушателя же в общем случае могут интересовать лишь какие-то аспекты этого курса.

На наш взгляд, преподавателю стоит уделять внимание таким незаметно вкравшимся в жизнь дизайнеров математическим терминам как, например, «Кривая Безье». Частный случай многочлена Бернштейна, активно используемый в современной компьютерной графике, был предложен в 60-х годах прошлого века одновременно французским инженером Пьером Безье и его соотечественником математиком Полем де Кастельжо. Безье работал на автомобилестроительную компанию «Рено», а де Кастельжо на «Ситроен», указанная кривая применялась для компьютерного проектирования кузов

вов автомобилей, – практико-ориентированность налицо.

Простота описания и манипуляции сделала кривые Безье одним из основных элементов векторной графики (рисунок 1). При этом метод построения кривых доступен для понимания школьником. В сети можно найти анимированные изображения, объясняющие построение кривой методом де Кастельжо.

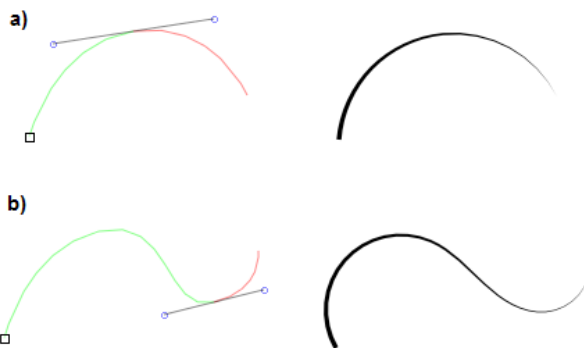


Рисунок 1- Работа инструмента «кривые Безье» в графическом редакторе Inkscape: процесс и результат  
а) кривая второго порядка (построена по трем точкам)

б) кривая третьего порядка (построена по четырем точкам)

Видится возможным объяснить бакалаврам педагогического образования математические принципы построения кривых, которые столь активно используются в компьютерной графике – перебросить ещё один «мостик» от абстрактной для большинства учащихся математики к вполне реальному элементу компьютерной графики, показать, как именно по трем указанным точкам рассчитывается плавный изгиб линии. Например, используя задания следующего вида:

**Задание 1:** Задать кривую Безье второго порядка для точек  $P_1(1, 1)$ ,  $P_2(3, 7)$  и  $P_3(5, 3)$ .

**Решение**

Для трёх точек уравнение имеет вид

$$P = (1+t)^2 P_1 + 2(1-t)t P_2 + t^2 P_3$$

Где  $P_i$  i-е опорная точка с координатами  $(x_i, y_i)$ , а  $t$  – параметр, пробегающий значения от 0 до 1.

Так как уравнение векторное, то есть для каждой из координат:

$$x = (1+t)^2 x_1 + 2(1-t)t x_2 + t^2 x_3$$

$$y = (1+t)^2 y_1 + 2(1-t)t y_2 + t^2 y_3$$

Вместо  $x_1, y_1, x_2, y_2, x_3, y_3$  подставляются координаты трёх опорных точек, и в то время как  $t$  пробегает множество от 0 до 1, соответствующие значения  $(x, y)$  образуют кривую (рисунок 2).

В табличном варианте решения легко изменить график, поменяв значения опорных точек и пронаблюдав, как изменяется значения координат.

Не менее интересным является построение кривых Безье третьего и четвертого порядка. Практика показывает, что осознанное использование инструмента «Кривые Безье» более продуктивно, чем интуитивное. Студенты, ознакомленные с математическими принципами построения кривой, быстрее достигают нужных результатов, когда возникает необходимость создать плавную линию того или иного вида в графическом редакторе.

Однако следует констатировать, что бакалавры испытывают затруднения в связи с большим временным разрывом между изучением основ аналитической геометрии и разделом компьютерной графики, предусматривающим построение компьютерных геометрических

моделей, – актуализация ранее изученного материала по геометрии вызывает большие сложности.

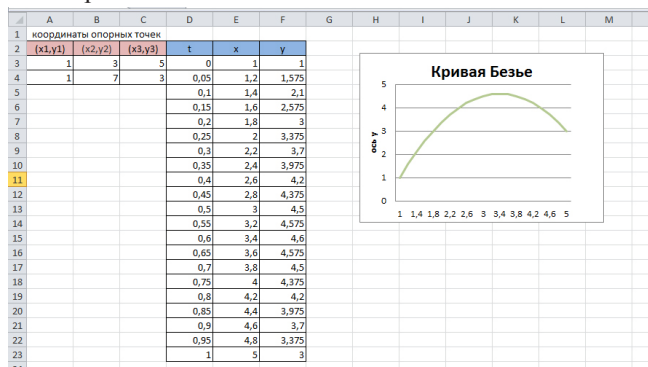


Рисунок 2 - Математические построение кривой Безье второго порядка в редакторе электронных таблиц MS Excel

Поэтому предлагаемая нами методика изучения компьютерной графики позволит в рамках общей структуры подготовки учителей информатики, с одной стороны, облегчить изучение ряда весьма сложных для усвоения вопросов, связанных с построением геометрических изображений, а, с другой, – будет в полной мере способствовать осознанию будущими учителями информатики прикладного характера математики, наведению мостов между предметами, подчеркивая в рамках глубоко гуманитарных, творческих разделов, таких как графика, главенствующую роль математических начал, а в рамках технических дисциплин – важность эстетической составляющей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Лапчик М.П., Рагулина М.И. Математическое образование в условиях информатизации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования – Омск, 2009.
- Кондаурова И.К., Гусева М.А. Формирование у будущих педагогов-математиков умений и навыков педагога-исследователя в контексте развития профессиональной биографии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 69-72.
- Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования: дис. ... д-ра. пед. наук – Самара, 1999. - 340 с.
- Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.
- Кондаурова И.К., Гусева М.А. Место дисциплины «введение в систему математического образования России» в профессиональном становлении педагога-математика // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 62-65.
- Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27
- Бурцев Н.П., Добудько Т.В. Профессиональная компетентность учителя в условиях информатизации образования: структурно-функциональная модель // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 8. – С. 159-161.
- Добудько А.В. Профессиональная компетентность учителя в информационном обществе: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2000. – 163 с.
- Куликова Е.В. Опыт составления фондов оценочных средств по дисциплине «история математики» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 53-57.
- Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.

11. Морквян И.В. Определение перечня интеллектуальных умений будущих учителей информатики для их формирования на занятиях дисциплин естественно-математического цикла // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 35-39.

12. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84.

13. Батурин В.Н., Хардеев П.К. Проблемы и перспективы информатизации в образовании // Роль информационных технологий в реализации образовательных программ Сборник статей международной научно-методической конференции. Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления. 2016. С. 301-307.

14. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Распоряжение Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р.

15. Макарова Е.Л. Математическое образование как системообразующий фактор формирования исследовательской компетентности учителя-предметника // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 2. С. 32-40.

16. Игошин В.И. О подготовке бакалавров и магистров педагогического образования по профилю «математическое образование» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14. № 3-1. С. 103-106.

17. Мухидинов М.Г. Развитие технологического и психолого-педагогического компонентов профессиональной деятельности будущего учителя информатики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 87-89.

18. Одинова Л.А., Михайлова О.Ю. Семинарские занятия по математическим дисциплинам как средство гармонизации фундаментальной предметной и практической подготовки будущих бакалавров в педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 179.

19. Мирзоев М.С., Нижников А.И. Подготовка бакалавров педагогического образования профиля «информатика» в условиях реализации новых федеральных образовательных стандартов // Наука и школа. 2014. № 1. С. 60-65.

20. Дзамыхов А.Х. Структура и содержание методической системы совместного изучения информатики и математики в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 49-53.

21. Фарафонова И.В. Спецкурс «межпредметные связи начального курса математики с другими учебными предметами» как средство улучшения качества подготовки учителя начальных классов в условиях перехода на новые образовательные стандарты // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 16. С. 210-215.

22. Мокрый В.Ю. Обучение магистров направления «педагогическое образование» (профиль «информатика») алгоритмам сжатия графической информации // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2012. № 2 (19). С. 169-175.

23. Аниськин В.Н., Рябинова Е.Н. Решение учебно-воспитательных проблем при изучении математики в вузе // Самарский научный вестник. 2016. № 3 (16). С. 141-147.

24. Овчаров С.М. Педагогическая технология развития креативности будущих учителей информатики в условиях университетского образования // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 43-46.

25. Добудько Т.В., Тюжина И.В. Развитие школьной математики в СССР как предпосылка современного состояния российского математического образования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 10.

С. 190-193.

26. Тюжина И.В. Двумерная матричная структурно-функциональная модель математической компетентности учителя // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. Т. 15. № 2-4. С. 935-937.

27. Казанцев А.В. Основы компьютерной графики для программистов. Учебное пособие. – Казань: Изд-во КГУ, 2005. - 94 с.

28. Соснин, Н.В. Компьютерная графика. Математические основы. Версия 1.0 [Электронный ресурс] : электрон. учеб. пособие / Н.В. Соснин. – Электрон. дан. (4 Мб). – Красноярск: ИПК СФУ, 2008. URL: [http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/326/u\\_course.pdf](http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/326/u_course.pdf) (Дата обращения 15.11.2016).

29. Роджерс Д., Адамс Дж. Математические основы машинной графики. М.: Мир, 2001. 604 с.

30. Хилл Ф. Программирование компьютерной графики. – СПб.: Питер, 2002, 1088 с.

УДК 372: 159.9.07

**ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ  
РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

© 2016

**Архипова Ирина Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»**Бусыгина Алла Львовна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и психология»**Фирсова Тамара Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»*Самарский государственный социально-педагогический университет  
(443099, Россия, Самара, улица М. Горького, 65/67, e-mail: firsova@pgsga.ru)*

**Аннотация.** В статье описывается интегрированный подход к развитию ребенка, включающий особенности микросоциума (семейное воспитание, дошкольное образовательное учреждение) и специфику макросоциальных условий проживания (город/село), определяющие показатели его социальной адаптации. Данная взаимосвязь аргументируется в обосновании воздействия внешних факторов на процесс адаптации ребенка дошкольного возраста в виде предложенной трехмерной комбинированной системы. В статье представлены результаты исследования особенностей адаптации детей к дошкольному образовательному учреждению с учетом их условий проживания и родительского отношения к ним. Раскрыты сравнительные результаты исследования адаптации детей двух групп: посещающих и не посещающих дошкольное учреждение, описаны достоверные различия в показателях адаптации городских и сельских детей. Выявлено, что дошкольное учреждение оказывает благоприятное влияние на социальную адаптацию и познавательное развитие ребенка. Преимущества общих показателей адаптации дошкольников, систематически посещающих дошкольное образовательное учреждение, более значительны при усвоении навыков взаимодействия с окружающими и выполнении инструкций взрослого. У сельских детей, по сравнению с городскими, ярче выражены пространственные показатели и более стабильна эмоционально-потребностная сфера личности. Дети, посещающие городские образовательные учреждения, наиболее успешны в произвольной сфере и взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

**Ключевые слова:** социальная адаптация, дети дошкольного возраста, трехмерная комбинированная система, уровни социальной адаптации, дошкольное образовательное учреждение, дети, посещающие и не посещающие ДОУ, условия проживания, сельская и городская среда.

**THE STUDY OF SOCIAL INDICATORS OF ADAPTATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES  
IN THE PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

© 2016

**Arkhipova Irina Vladimirovna**, candidate of psychological science, associate professor of the chair  
«Pedagogy and psychology»**Busygina Alla Lvovna**, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair «Pedagogy and psychology»**Phirsova Tamara Anatoljevna**, candidate of psychological science, associate professor of the chair

«Pedagogy and psychology»

*Samara State Socio-Pedagogical University**(443099, Russia, Samara, M. Gorkogo st., 65/67, e-mail: firsova@pgsga.ru)*

**Abstract.** This article describes the 'Integrated Approach to Child Development'. Including especially family education, pre-school educational institution and specificity of macro conditions residence (urban / rural), defining the parameters of its social adaptation. This relationship is argued in justification impact of external factors on the process of adaptation of the child preschool age in the form of three-dimensional combination of the proposed system. The article presents the results of the study children's adaptation to the characteristics of preschool educational institutions with regard to their living conditions and parental attitudes toward them. Revealed comparative study of adaptation of children of two groups: Attending and not attending preschool. Describe significant differences in the adaptation of indicators of urban and rural children. It was revealed that preschool has a positive effect on social adaptation and cognitive development of the child. Advantages of common indicators adaptation preschoolers' regularly attending preschool educational institution are more significant in mastering skills to interact with others and fulfilling adult instruction. In rural children compared to urban, more pronounced spatial performance and more stable emotionally-need sphere of the individual. Children who attend educational institutions in the city the most successful in any sphere and interacting with adults and peers.

**Keywords:** social adaptation, children of preschool age, three-dimensional combination system, levels of social adaptation, pre-school, children attending and not attending DOE, the conditions of residence, rural and urban environment.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

В изменяющихся социально-экономических условиях большинство современных родителей стремятся создать для своего ребенка благоприятные условия успешной адаптации в социуме, главной целью взрослых является формирование у детей позитивного восприятия самого себя как человека с положительными качествами и недостатками, умение обращаться к себе и окружающим, оценивать свои мысли и поступки других. Социальная адаптация является важным вопросом теории и практики современной психологии, она предполагает обеспечение развития личности дошкольников, предупреждение трудностей их обучения в школе и успешную реализацию ими жизненных планов, в том числе в семейной системе.

Процесс социальной адаптации направлен на сохранение гомеостаза как совокупности координированных реакций, обеспечивающих поддержание или восстановление морфо-функциональных параметров организма, т.е. динамическое равновесие. Это предполагает не-

прерывный энергетический обмен организма и среды, обеспечивающийся активностью всех функциональных уровней от первого, биохимического, до последующих психического и социального. В связи с этим, интегральный подход в изучении феномена социальной адаптации детей дошкольного возраста обуславливается единством морфо-функционального, психологического и социального компонентов. Ценность такого подхода неоспорима, так как он позволяет рассматривать человека в целом и компоненты его психической составляющей в частности, а также дает возможность описывать разные аспекты адаптации через призму представленной нами трехмерной комбинированной системы, состоящей из наиболее значимых факторов:

- 1) микросоциальный фактор (семейное воспитание);
- 2) фактор расширяющегося социального пространства дошкольника (дошкольное образовательное учреждение (ДОУ));
- 3) макросоциальный фактор (условия проживания ребенка в большом городе или сельской местности).

*Анализ последних исследований и публикаций, в ко-*

торых рассматриваются аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Наряду с многочисленными исследованиями (И.С. Ильиной, Н.В. Кирюхиной, Т.В. Костяк, Н.В. Соколовской, Е.О. Смирновой, О.В. Хухлаевой и др.), особый научный интерес связан с изучением вопроса социальной адаптации детей дошкольного возраста, посещающих и не посещающих дошкольное учреждение, который остается недостаточно разработанным. До сих пор специально не изучалось, как происходит привыкание ребенка в городских и сельских условиях дошкольного учреждения, какие психологические трудности испытывают дети, не посещающие дошкольное учреждение в процессе адаптации, а также какие показатели проявляются в этот период у детей, проживающих в разных социокультурных условиях. Необходимо подчеркнуть особенности индивидуального аспекта развития, которые складываются у ребенка в адаптационный этап при сотрудничестве родителей и воспитателей.

Важнейшим аспектом процесса адаптации детей, с нашей точки зрения, является исследование такой категории детей, которые по каким-либо причинам не посещают дошкольное учреждение. Хотелось бы отметить, что проблема социализации детей, развивающихся вне ДООУ, в настоящее время стоит достаточно остро, но, к сожалению, мало изучена в рамках отечественной психологии. Сегодня в больших городах наметилась тенденция ежегодного увеличения количества детей, не посещающих дошкольное учреждение (и даже среднюю школу). В социальных сетях создаются сообщества и форумы, объединяющие семьи, оставляющие детей на домашнем обучении и обосновывающие это положительными сторонами. По статистическим показателям на начало 2016 года в окружном округе Самара, из общего числа детей дошкольного возраста 32% детей не посещают ДООУ. Другая ситуация наблюдается в сельской местности: в селах практически нет детей, которые бы не посещали дошкольное образовательное учреждение. Независимо от занятости родителей, положения семьи и соматического здоровья ребенка, более 80% детей посещают ДООУ, которое когда-то посещали их сиблинги (братья и сестры) и даже, возможно, сами родители.

Поступление в ДООУ, отмечает Т.В. Костяк, является одним из критических этапов в жизни ребенка. Это обусловлено ломкой привычек, сложившихся в семейный период воспитания, систематическим режимом, увеличением игровой деятельности и двигательной активности, введением новых обязанностей и требований дисциплины [1, 2]. Вместе с тем, организм детей в этом возрасте очень чувствителен к влиянию различных факторов среды. Поэтому процесс адаптации дошкольников к ДООУ сопровождается более выраженным напряжением систем вегетативного обеспечения, центральной нервной системы, ухудшением познавательной работоспособности, нарушением сна и аппетита [3, 4]. В значительной степени эти трудности, утверждает Е.О. Смирнова, возникают в результате того, что норма нагрузки и режим дня определяется только календарным возрастом ребенка без учета уровня его индивидуального психофизиологического развития. В связи с этим, важно определять «дошкольную зрелость», или степень морфо-функциональных особенностей развития, позволяющую заключить, что требования нового систематического режима дня не будут чрезмерно обременительны ребенку [5].

В условиях семьи, по мнению Н.Ф. Виноградовой, ребенок не только привыкает к установленному режиму и распорядку семьи, к определенной обстановке, способам обращения с ним, но и испытывает тесную эмоциональную привязанность к близким [6, 7]. Небогатый жизненный опыт ребенка в этом возрасте всегда влияет на привыкание к новым условиям, что сопряжено с трудностями в адаптации, так как любое приспособление к но-

вым условиям требует разрушения некоторых сложившихся ранее связей и быстрого образования новых. На смену привычного образа жизни ребенка в семье наступает новый и важный период социализации и адаптации в группе дошкольного учреждения, где он переживает ряд трудностей (О.Г. Заводчикова [8]): отрыв от мамы, а с этим и проявление отрицательных эмоций ребенком и нарушение физиологических потребностей (сна, аппетита и др.); выполнение инструкций воспитателей и педагогов в ходе режимных моментов, непривычных ребенку; взаимодействие детей внутри коллектива [9]. Внешние перемены, по мнению И.П. Павлова, вызывают различные внутренние физиологические реакции: вялость, замкнутость, раздражительность, тревожность, беспокойство, упрямство и др. [6]. Так, Н.В. Кирюхина считает, что существует три основных этапа привыкания ребенка к новым социальным условиям (острый, подострый и компенсаторный периоды), каждому из которых присущи определенные как физиологические, так и психологические (личностные) характеристики, проявляющиеся в поведении ребенка [10, 11].

Н.А. Охотникова обозначает наиболее яркие эмоционально-экспрессивные трудности, возникающие в процессе адаптации детей к дошкольному учреждению, что, как следствие, негативно отражается и на познавательной сфере ребенка [12]. В большинстве случаев эмоциональные проблемы (агрессивность, повышенная тревожность, плаксивость) проявляются при поступлении в детский сад у детей с ограниченным кругом значимых взрослых, которые зачастую живут в семьях, ведущих уединенный образ жизни, а также имеющих внутрисемейные проблемы. При этом доминирование отрицательных переживаний осложняет сотрудничество с ребенком родителей и воспитателей [13].

Т.Н. Доронова рассматривает взаимосвязь семейного воспитания и воспитания в условиях ДООУ, представленную в виде комплексной модели, которая включает в себя теоретический, эмпирический и контрольно-оценочный компоненты [14]. Т.Ю. Сидоркина, поддерживая точку зрения значимости взаимодействия родителей и воспитателей в адаптационный период ребенка, считает, что приспособление к новым условиям социализации чаще всего связано со снижением у него иммунитета и, соответственно, вызывает соматические изменения [15]. Г.А. Урунтаева делает акцент на эффективном сотрудничестве воспитателя с родителями, которое помогает ребенку реализовать правильную траекторию психического развития, выявляет его индивидуальные особенности и потенциальные возможности, формирует новообразования, позволяющие перейти на новую возрастную ступень [16, 17, 18].

Ф.А. Мустаева отмечает, что значительное влияние на социализацию личности ребенка оказывает тип поселения, в котором проживает семья, а основными типами поселения в России являются город и село, автором представлены характерные особенности семейного образа жизни городской и сельской семьи и особенности социализации проживающих в них детей [19].

Принимая во внимание данные подходы, важно отметить и подчеркнуть многоступенчатость процесса адаптации, отражающую различные уровни ее сформированности у ребенка, которые зависят от влияния совокупности важнейших социальных факторов в период раннего и дошкольного детства (условий семейного воспитания, образовательных учреждений, макросоциальных факторов), входящих в вышеуказанную трехмерную комбинированную систему.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Целью исследования явилось выявление особенностей социальной адаптации детей, проживающих в разных социокультурных условиях, посещающих и не посещающих дошкольное образовательное учреждение. Исследование проводилось на базе СГСПУ, Центра Детской Нейропсихологии «Счастливые детки»



г.о. Самара и ДОУ Волжского района (д/с с. Дубовый Умет, с. Лопатино), д/с «Теремок» Красноярского района Самарской области. В исследовании приняло участие 220 детей (108 сельских детей (90 посещающих ДОУ и 18 не посещающих) и 112 городских детей (78 посещающих ДОУ и 44 не посещающих)) младшего и старшего дошкольного возраста и их родители (матери и отцы).

В качестве используемых методов применены: методы сбора эмпирических данных: разработаны анкеты и протоколы наблюдения «Социальная адаптация детей дошкольного возраста» на основе анкеты (Соколовской Н.В., 2008) [20]; анкета для родителей «Готов ли ваш ребенок к поступлению в ДОУ?» (Соколовская Н.В., 2008) [20]; методы статистической обработки данных (проверка равенства средних значений в двух выборках по критерию Фишера).

В настоящее время в Центре Детской Нейропсихологии «Счастливые детки» г.о. Самара ведется работа по реализации моделирующей системы социальной адаптации дошкольников. Работа проводится с тремя субъектами образовательных отношений: детьми, воспитателями и родителями. Сущность проектной площадки по данной теме состоит в создании для дошкольников психолого-педагогических условий, учитывающих особенности семейного воспитания, условий проживания, посещения дошкольного учреждения с целью формирования у них знаний, умений и навыков, необходимых для их успешной социальной адаптации.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Анализируя различия в группах детей дошкольного возраста, посещающих и не посещающих дошкольное учреждение, выявлены статистические различия между показателями адаптации, с учетом условий проживания.

Проведенный статистический анализ (по критерию Фишера) позволил обнаружить наиболее значимые различия между городскими и сельскими детьми, посещающими и не посещающими дошкольное учреждение, по всем параметрам адаптации, представленные в таблице 1.

Таблица 1 - Статистические различия между параметрами адаптации у детей, посещающих и не посещающих ДОУ, с учетом условий проживания

Параметры адаптации	Посещают ДОУ				Не посещают ДОУ			
	Город		Село		Город		Село	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Удовлетворение физиологических потребностей	56	71,8	80	88,8	22	50,0	15	83,3
Критерий $\phi^* = -2,844$ ; ( $p \leq 0,01$ )								
Взаимодействие с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками)	70	89,7	66	73,3	27	61,4	13	72,2
Критерий $\phi^* = 2,793$ ; ( $p \leq 0,01$ )								
Эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды	51	65,4	74	82,2	25	56,8	11	61,1
Критерий $\phi^* = 2,502$ ; ( $p \leq 0,01$ )								
Выполнение ребенком норм, правил, требований взрослого	68	87,2	64	71,1	29	65,9	12	66,7
Критерий $\phi^* = 2,612$ ; ( $p \leq 0,01$ )								

У сельских детей наиболее значимые показатели, в сравнении с городскими детьми, посещающими ДОУ, представлены в параметрах «Удовлетворение физиологических потребностей», критерий  $\phi^* = -2,844$ ; ( $p \leq 0,01$ ) и «Эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды», критерий  $\phi^* = -2,502$ ; ( $p \leq 0,01$ ), что подтверждает у них отсутствие трудностей в данных личностных сферах, что обусловлено более спокойным, размеренным образом жизни, свойственным сельской местности. Наиболее значимые показатели у городских детей, посещающих ДОУ, выявлены по параметрам «Взаимодействие с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками)», критерий  $\phi^* = 2,793$ ; ( $p \leq 0,01$ ) и «Выполнение ребенком норм, правил, требований взрослого», критерий  $\phi^* = 2,612$ ; ( $p \leq 0,01$ ), характеризующие выраженность высокой организованности действий при проведении совместной игры и обучающих занятий, обращение к взрослым и сверстникам в соответствии с социальными нормами. Однако эмоциональное состояние таких детей инертно, либо наблюдаются колебания в проявлении положительных и отрицательных эмоций при взаимодействии с окружающими.

Замечено, что у городских и сельских детей, не посещающих ДОУ, количественные показатели достаточно схожи между собой, что связано с узким кругом общения детей, ограниченным преимущественно семейным воспитанием. Наиболее значимое расхождение в показателях адаптации у сельских детей выделены в параметре «Удовлетворение физиологических потребностей», критерий  $\phi^* = -2,606$ ; ( $p \leq 0,01$ ) (значимо), по которому у городских детей, не посещающих ДОУ, выявляются определенные трудности, сочетающиеся с негативным эмоциональным реагированием на определенные социальные ситуации.

В процессе исследования нами также было выявлено, что большинство городских и сельских детей, посещающих ДОУ, являются наиболее социально адаптированными, с ярко выраженными экстравертированными свойствами, отражающимися в их реакциях и действиях в группе. У сельских детей, посещающих ДОУ, преобладает показатель «Эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды», свидетельствующий об их открытости и непосредственности по отношению к разным людям и объектам. У городских детей, посещающих дошкольное учреждение, преобладает показатель «Выполнение ребенком норм, правил, требований взрослого» -  $\phi$  эмпр. составляет 2,737; ( $p \leq 0,01$ ) (значимо); «Взаимодействие с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками)» -  $\phi$  эмпр., составляет 3,644 >  $\phi$  кр. 2,31; ( $p \leq 0,01$ ) (значимо). В отличие от «домашних» детей они обычно выполняют инструкции взрослого, соблюдают нормы и правила. К сожалению, в большинстве семей, в которых дети не посещают ДОУ, недостаточное внимание уделяется важнейшим аспектам социальной адаптации (например, режиму дня, подвижным играм, прогулкам на свежем воздухе, общению со сверстниками).

Проведенный анализ результатов исследования позволил выявить преобладание более высокого уровня социальной адаптации в группах детей, посещающих ДОУ, по сравнению с не посещающими его (рисунок 1).



Рисунок 1 - Уровни адаптации сельских и городских детей, посещающих и не посещающих ДОУ

По данным исследования, у детей, посещающих ДОУ и имеющих высокий уровень адаптации, отмечается высокая степень развития коммуникативных качеств личности и межличностных отношений, также для таких дошкольников характерно отсутствие трудностей в удовлетворении физиологических потребностей, высокая организованность действий при проведении совместной игры и занятий, дети проявляют положительные эмоции на стимулы окружающей среды, в том числе и на взаимодействие с окружающими.

Для дошкольников со средним уровнем адаптации характерны периодически возникающие трудности в удовлетворении потребностей, взаимодействие с окружающими ситуативно, присутствуют трудности в общении, указывающие на частично развитые коммуникативные качества личности и межличностные отношения. Выполняя инструкции частично, периодически проявляя непослушание, такие дошкольники в совместной деятельности одинаково хорошо выполняют как ведущие, лидерские, так и подчиненные, второстепенные роли, в

зависимости от ситуации конфликтуют с детьми и обижают их, но иногда сочувствуют и оказывают помощь другим детям.

У детей с низким уровнем адаптации отмечаются серьезные проблемы в удовлетворении естественных потребностей (со сном, едой, туалетом), практически отсутствует взаимодействие с окружающими, на стимулы окружающей среды они реагируют негативно, либо не реагируют вообще, проявляют отрицательные эмоции, для них характерны слабо развитые коммуникативные качества личности, что отражается в их замкнутости и отсутствии контактов. В совместной деятельности такие дети обычно не выполняют инструкции взрослого, нарушают нормы и правила. Зачастую (в рамках данного исследования) к категории детей с низким уровнем социальной адаптации относятся дети с органическими нарушениями центральной нервной системы, что предопределяет физиологическую основу вышеуказанного поведения.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

В результате проведенного исследования сформулированы следующие выводы:

1. Дошкольное учреждение независимо от условий и особенностей организации образовательного процесса оказывает благоприятное влияние на социальную адаптацию и познавательное развитие ребенка. Преимущества показателей адаптации дошкольников, систематически посещающих ДОУ, более значительны при усвоении навыков взаимодействия с взрослыми и сверстниками. Дети, посещающие ДОУ, более организованно включаются в выполнение предлагаемых заданий, обращают внимание на требования взрослых, стремятся к достижению самостоятельного результата, более адекватно оценивают результаты своей работы, в отличие от «домашних» детей.

2. Психологический климат в группах младших дошкольников, вновь поступивших в ДОУ, оказывается в целом позитивным как в городской, так и в сельской среде. У сельских детей, по сравнению с городскими, ярче выражены пространственные показатели и более стабильна эмоционально-потребностная сфера личности. Дети, посещающие городские образовательные учреждения, наиболее успешны в произвольной сфере и взаимодействии с взрослыми и сверстниками.

3. В процессе исследования особенностей детей младшей группы (3-5 лет) отмечены наиболее существенные проявления уровня развития их психических функций, что находится в определенной зависимости от места проживания. В городских ДОУ у детей выявлен более высокий общий уровень развития крупной и мелкой моторики, слухового восприятия и речемыслительных процессов, чем у детей, посещающих сельские образовательные учреждения. В сфере развития наглядно-действенного мышления 47% городских детей показали высокие результаты в понимании значения предлогов, сортировке предметов, в постройке сооружения из пяти кубиков, в объединении частей в единое целое, тогда как этот показатель выявлен у 34% сельских детей. В целом, уровень развития большинства показателей когнитивной и эмоционально-волевой сферы соответствует объективным возрастным параметрам, применяемым для анализа развития детей дошкольного возраста.

4. У детей старшей и подготовительной группы (5-7 лет) наблюдается высокий уровень развития ведущей деятельности (сюжетно-ролевой игры), а также достаточный уровень эмоционально-волевой регуляции. Хотя познавательные процессы у некоторых сельских детей менее развиты, чем у городских, однако у них выявились более устойчивые эмоционально-волевые проявления в отношении реальной действительности. Выявлен достаточно высокий уровень комфортности при нахождении в ДОУ (для 79% городских детей и 84% сельских воспитанников характерен высокий уровень контактности, от-

крытости окружающим, отсутствие тревоги в процессе общения с воспитателем).

Важно заметить, что в процессе исследования выявилась определенная взаимосвязь между особенностями в развитии когнитивной и эмоционально-волевой сфер личности и уровнем социальной адаптации у городских и сельских детей, что найдет свое эмпирическое продолжение в дальнейшей исследовательской работе.

Таким образом, в результате вышеизложенного исследования выявилось, что для детей дошкольного возраста можно считать психологически комфортной ту социальную среду, которая определяется комплексом воздействующих на ребенка факторов (особенностей семейного воспитания, посещения дошкольного образовательного учреждения, условий проживания), различные сочетания которых отражают соответствующие уровни сформированности основных параметров социальной адаптации дошкольников и непосредственно влияют на их дальнейшее психическое развитие.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Костяк Т.В. Психологическая адаптация ребенка в детском саду: учеб. пособие для студентов выс. пед. учебных заведений / Т.В. Костяк М.: Издательский центр «Академия», 2008. 176 с.

2. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / Под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Буковой. М.: Педагогика, 2010. 122 с.

3. Козлова А.В., Дешеулина Р.П. Работа ДОУ с семьей: Диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг. М.: ТЦ Сфера, 2005. 112 с. (Серия «Библиотека руководителя ДОУ».)

4. Евдокимова Е.С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. М.: ТЦ Сфера, 2005. 96 с.

5. Смирнова Е. О. Детская психология: Учебник для вузов. 3-е изд., перераб. СПб.: Питер, 2009. 304 с: ил. (Серия «Учебник для вузов»).

6. Воспитателю о работе с семьей: Пособие для воспитателя дет.сада /Л.В. Загик, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова и др.; Под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Просвещение, 2009. 192 с.

7. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект. М.: Сфера, 2005. 80 с.

8. Заводчикова О.Г. Адаптация ребенка в детском саду: взаимодействие дошкольных образовательных учреждений и семьи: пособие для воспитателей / О.Г. Заводчикова. – М.: Просвещение, 2007. 79 с. (Из детства – в отрочество).

9. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Первушина И.М. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников. М.: Генезис, 2004. 175 с.

10. Кирюхина Н. В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДОУ: практ. пособие / Н. В. Кирюхина. 2-е изд. М.: Айрис-пресс, 2006. 112 с.

11. Работа дошкольного образовательного учреждения с семьей /Авт.-сост. И.А. Дядюнова. М.: АПК и ПРО, 2004.

12. Охотникова Н. А. Социальная адаптация детей дошкольного возраста: возрастной и гендерный аспекты. Журнал Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена Выпуск № 32 / том 11 / 2007 (стр. 345-349)

13. Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ. Практическое пособие. Воронеж, «Учитель», 2006. 236с.

14. Доронина Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений». М., 2002. 120 с.

15. Сидоркина Т.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению Психолого-педагогическое образование / Краснояр. гос.

пед. унив-т им. А.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 92 с.

16. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 5-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 336 с.

17. Ватутина Н. Д. Ребенок поступает в детский сад: Пособие для воспитателей дет. сада / Под ред. Л. И. Каплан. М.: Просвещение, 2014. 80 с, ил.

18. Ильина И.С. Адаптация ребенка к детскому саду. Общение, речь, эмоциональное развитие. М., 2008.

19. Мустаева Ф. А. Социализация личности ребенка в городской и сельской семье. Электронный научный журнал «APRIORI. серия: гуманитарные науки» WWW. APRIORI-JOURNAL.RU №4, 2015. (с. 1-10)

20. Адаптация ребенка к условиям детского сада: управление процессом, диагностика, рекомендации/ авт.-сост. Н. В. Соколовская. Волгоград: Учитель, 2008. 188 с.

*Статья публикуется при поддержке гранта  
РГНФ «Социальная адаптация детей дошкольного  
возраста с особенностями в развитии» (16-06-00190)*

УДК 37.013

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ

© 2016

**Балакирева Екатерина Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики  
**Малышева Алла Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
профессионального образования

*Саратовский областной институт развития образования  
(410030, Россия, Саратов, улица Б. Горная, 1, e-mail: rcposar@gmail.com)*

**Коновалова Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук, заместитель главного редактора журнала

*Институт направленного профессионального образования  
(445009, Россия, Тольятти, улица Комсомольская 84а, e-mail: key1103@yandex.ru)*

**Аннотация.** В последние годы в профессиональном образовании происходят системные изменения: появляются новые образовательные парадигмы, концепции, обновляется содержание образования, реализуются федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, основанные на компетентностном подходе. В данной статье предпринята попытка определения сущностных характеристик понятия «профессиональная компетентность» педагога в условиях системной модернизации образования, осуществлено выявление профессиональных компетентностных дефицитов и затруднений педагогов; представлено содержание профессиональной деятельности современного педагога системы профессионального образования. Определены и обоснованы оптимальные организационно-методические условия развития профессиональной компетентности: индивидуализация дополнительного профессионального образования; наличие открытого образовательного пространства (сети образовательных организаций различного уровня и направленности); система тьюторского сопровождения; возможности неформального образования. Рассматриваются ресурсы сети профессиональных образовательных организаций и многофункциональных центров прикладных квалификаций (производственно-отраслевой направленности), связанных между собой договорными отношениями. Представлены возможности реализации сетевых образовательных программ дополнительного профессионального образования: формирование индивидуального образовательного заказа, разработка индивидуальной образовательной траектории, построение и реализация индивидуальной образовательной программы в условиях тьюторского сопровождения. Определена последовательность тьюторского сопровождения процесса формирования и развития профессиональной компетентности педагога. Представлена ведущая характеристика неформального образования и ее влияние на личностно-профессиональное развитие педагога.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, педагог профессионального образования, компетентностные «дефициты», индивидуализация обучения, сетевое взаимодействие, неформальное образование, тьюторское сопровождение.

## PROFESSIONAL COMPETENCE: ESSENTIAL CHARACTERISTICS AND CONDITIONS OF DEVELOPMENT

© 2016

**Balakireva Ekaterina Igorevna**, candidate of pedagogical science, associate professor of the Pedagogical Department, Head of the Pedagogical Department

**Malysheva Alla Vladimirovna**, candidate of pedagogical science, associate professor at the Department of Professional Education

*Saratov Regional Institute of Education Development  
(410030, Russia, Saratov, B. Gornaya street, 1, e-mail: rcposar@gmail.com)*

**Konvalova Elena Yurevna**, candidate of pedagogical science, Deputy Editor

*Institute directed vocational education  
(445009, Russia, Togliatti, Komsomolskaya 84a, e-mail: key1103@yandex.ru)*

**Abstract.** In recent years changes have been occurred in professional education: There are new educational Paradigms, Concepts, Content of Education is being updated and Federal state educational standards of new generation based on the competence approach are being implemented. The authors attempt to define essential characteristics of “Professional Competence” concept in conditions of education system modernization, identification of professional competence building “Deficits” and teaching difficulties are implemented, professional activity content of a modern teacher of professional education system is introduced. Optimal organizational and pedagogical conditions of professional competence development in terms of additional professional training are identified and justified: individualization of additional professional education. The presence of open educational space (the network of educational institutions of different levels and directions), tutor support system, possibility of informal education. The resources of vocational educational institutions network and multi-functional centers of applied qualifications (production and industry focus) linked by contractual relations are considered. Possibilities of implementation of individual programs network of additional vocational training are introduced formation of individual educational order, development of individual educational trajectory, construction and implementation of individual educational program under the conditions of tutor support. The sequence of tutor support of formation process and development of professional competence of a teacher are defined. The leading characteristic of informal education and its impact on personal and professional development of a teacher are presented.

**Keywords:** professional competence, a teacher of professional education, competence building “deficits”, individualization of learning, network interaction, informal education, tutor support.

В последние годы в профессиональном образовании происходят системные изменения: появляются новые образовательные парадигмы, концепции, обновляется содержание образования, реализуются федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, основанные на компетентностном подходе. Все это требует реорганизации образовательного процесса с изменением профессиональных характеристик руководителей и преподавателей, при котором происходит смещение акцента с профессиональных знаний на уро-

вень профессиональных компетентностей и субъектную позицию педагога в осуществлении профессиональной деятельности. На сегодняшний день особое внимание уделяется не только профессиональному, но и личностному развитию педагогов, что предполагает в организации дополнительного профессионального образования создание условий, способствующих формированию у педагогов рефлексивной функции, самоорганизации, самосознания, самостоятельности и ответственности в принятии решений в нестандартных ситуациях, иници-

ативности, мобильности, стремления к саморазвитию.

Во многих работах рассматривается феномен профессиональной компетентности, но в большинстве случаев исследователи ограничиваются изучением набора профессиональных качеств, их формирования и оценки.

Не до конца исследованными, на наш взгляд, остаются содержание понятия «профессиональная компетентность» в контексте модернизации образования и условия развития профессиональной компетентности современного педагога.

Таким образом, актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена недостаточной разработанностью психолого-педагогической теории развития профессиональной компетентности педагога как целенаправленного и управляемого процесса.

В данной статье предпринята попытка определения содержания понятия «профессиональная компетентность» педагога профессионального образования и выявления некоторых организационно-методических условий ее развития в процессе дополнительного профессионального образования.

Феномен профессиональной компетентности рассматривается в работах многих ученых (В.А. Сластенин [1], И.Ф. Исаев [1], Е.Н. Шиянов [1], О.Г. Красношлыкова [2], О.А. Козырева [3], М.И. Лукьянова [4], Э.Ф. Зеер [5], А.К. Маркова [6], Э.М. Никитина [7], В.И. Загвязинский [8], В.Н. Лебедев [9], О.А. Булавенко [10], Е.Н. Бондаренко [11], В.А. Метаева [12], Н.Л. Солянкина [13], Н.В. Кузьмина [14], С.А. Дружилов [15], Я.И. Кузьминов [16], В.Л. Матросов [16], В.Д. Шадриков [16] и др.). Определения данного понятия даны как в отечественной, так и в зарубежной педагогической литературе.

Разнообразие трактовок «компетентность» обусловлено различием научных подходов к пониманию сути этого понятия: личностно-ориентированным, деятельностным, культурологическим и др. [17-23]. Они не противоречат друг другу, а скорее помогают составить целостное представление об этом феномене.

В толковых словарях «компетентность» означает: «осведомленность, авторитетность» [24, с.550]; [лат. *competentia*] «полноправность» [25, с. 375]; [лат. *competens* - подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий] «качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого поэтому является веским, авторитетным» [26, с. 81]. Компетентность рассматривают как образовательную ценность (Н.С. Розов [27]), как меру активности при решении задач любого уровня (И.А. Колесникова [28]), как готовность к будущему (Е.А. Климов [29]), как интегральное личностное образование (Е.И. Балакирева [30]).

При этом общим для всех определений является то, что термин «компетентность» употребляется для выражения высокого уровня сформированности личностных и профессиональных характеристик.

Понятие «профессиональная компетентность» педагога наиболее близко соотносится с понятием «педагогический профессионализм» [31-39].

А.В. Коваленко, И.В. Сыромятников считают, что соотношение этих понятий очень часто анализируются по линиям, в которых преобладает функционально-семантическое взаимодействие или поглощение одного понятия другим [40].

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, С.А. Дружилов солидарны в том, что профессиональная компетентность является необходимой составляющей, главной характеристикой и показателем профессионализма педагога [1].

В то же время большинство отечественных авторов (Ю.В. Варданян [41], Л.М. Митина [42], Э.М. Никитин [7], А.И. Савенков [43], Е.П. Тонконогая [44], Т.А. Царегородцева [45] и др.) придерживаются интегративного подхода, понимая под профессиональной компетентностью характеристику, синтезирующую

профессиональные и личностные качества педагога, отражающие уровень знаний, умений, опыт, необходимые для решения профессиональных задач, выполнения профессиональных педагогических функций в соответствии с принятыми в социуме в настоящий момент нормами и стандартами. Именно такое понимание профессиональной компетентности является, на наш взгляд, наиболее полным и исчерпывающим. Однако в нем недостаточно конкретно определены «профессиональные и личностные качества педагога», что, в контексте компетентностного подхода, ориентирует нас на понятие «компетенция».

Как отмечает А.В. Хуторской, компетентность – владение человеком соответствующими компетенциями. Компетенция – это деятельностная характеристика, определяющая способность и готовность работника к реализации приобретенных знаний, умений, навыков в реальной профессиональной деятельности [46].

Таким образом, определяя понятие «профессиональная компетентность», мы выходим на набор компетенций, позволяющих осуществлять педагогическую деятельность в условиях системной модернизации образования.

Для определения набора искомым компетенций обратимся к содержанию профессиональной деятельности современного педагога системы профессионального образования, т.к. развитие современной образовательной практики обуславливает появление новых содержательных и процессуальных характеристик педагогической деятельности, таких как:

- организация учебной и учебно-производственной деятельности обучающихся в контексте требований федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения;
- педагогический контроль и оценка компетентностно-ориентированных образовательных результатов;
- разработка программно-методического обеспечения образовательного процесса;
- организация проектно-исследовательской деятельности обучающихся;
- социально-педагогическая поддержка обучающихся в личностном развитии и др.

Таким образом, компетентностные «дефициты» педагогов связаны:

- 1) с введением ФГОС нового поколения и, как следствие, с изменением и расширением функционала педагогических работников;
- 2) с новыми организационно-финансовыми механизмами развития системы образования;
- 3) с обновляющимися педагогическими технологиями;
- 4) с обновляющимися производственными технологиями и их трансляцией в образовании.

Данные компетентностные «дефициты» можно соотносить с производственно-отраслевыми и психолого-педагогическим направлениями. Очевидно, что новые компетенции не могут быть сформированы или развиты на базе одной образовательной организации системы дополнительного профессионального образования. При этом необходимо учитывать, что кадровый состав системы профессионального образования отличается существенной неоднородностью по своим индивидуальным профессионально-образовательным потребностям, опыту трудовой деятельности, актуальному уровню владения профессиональными компетенциями, индивидуальными психологическим и возрастным особенностям.

Формирование и развитие профессиональной компетентности зависит от различных свойств личности, причем основными ее источниками являются обучение и субъективный опыт. Развитие компетентности – процесс, продолжающийся на протяжении всей профессиональной жизни педагога, поэтому профессиональной компетентности свойственны следующие характеристики-

ки: динамизм, незавершенность, наличие качественных новообразований. В качестве таковых могут быть взяты условно обозначенные уровни сформированности профессиональной компетентности:

1. Бессознательная некомпетентность – у человека нет необходимых знаний, умений, навыков, и он не знает об их отсутствии или вообще о требованиях к таковым для успешной деятельности. Когда человек осознает недостаток знаний, умений, навыков, необходимых для данной деятельности, он переходит на вторую стадию.

2. Сознательная некомпетентность – человек осознает, что ему не хватает профессиональных знаний, умений, навыков. Здесь возможны два исхода:

а) конструктивный (как форма проявления личностной и профессиональной активности);

б) деструктивный (форма социальной пассивности).

Конструктивный путь означает, что осознание субъектом своей профессиональной некомпетентности способствует повышению его мотивации на приобретение недостающих профессиональных знаний, умений, навыков.

Деструктивный исход может приводить к возникновению чувства неуверенности в своих силах, психологического дискомфорта, повышенной тревожности, которые мешают дальнейшему профессиональному обучению.

3. Сознательная компетентность – человек знает, что входит в структуру и составляет содержание его профессиональных знаний, умений и навыков, может их эффективно применять.

4. Бессознательная компетентность – профессиональные компетенции полностью интегрированы, профессионализм является частью личности. Бессознательная компетентность характеризует уровень мастерства [15]

Переход с одного уровня компетентности на другой связан с проблемой профессионального и личностного самоопределения педагога. Другими словами, переход на более высокую ступень невозможен без осознания того, в чем ты еще некомпетентен.

Профессионально-педагогическая компетентность не развивается сама по себе, а требует специально организованной деятельности, эту функцию выполняет система дополнительного профессионального образования.

При этом мы фиксируем противоречие между потребностью системы образования в специалистах, способных преобразовывать свою профессиональную деятельность в соответствии с индивидуальными компетентностными дефицитами, и традиционной системой дополнительного профессионального (педагогического) образования, для которой характерно следующее:

- теория и практика повышения квалификации педагога не ориентирована на достижение и развитие его профессиональной компетентности;

- имеющийся уровень профессионализма, потенциал личности педагога не всегда учитывается в образовательном процессе;

- технологическое обеспечение привержено в основном традиционным формам, методам обучения;

- компетентностный, субъектный подходы не имеют практики должного применения, не учитываются факторы и условия, способствующие достижению профессионализма.

Как отмечает Л.В. Абдалина, многоцелевой характер процесса повышения квалификации педагогов и соответствующие ему задачи предполагают учет наличного уровня профессиональной компетентности педагога и его потенциала, ориентацию на конечный результат повышения квалификации, выявление и учет факторов и условий, способствующих развитию профессиональной компетентности, реализацию адекватного психолого-акмеологического, технологического обеспечения этого процесса [47]. При этом основная задача состоит в определении условий и разработке механизмов, обеспечива-

ющих синхронное развитие профессиональных компетенций педагога системным изменением в образовании.

Одним из таких условий, несомненно, является индивидуализация дополнительного профессионального образования.

В настоящее время можно констатировать, что накоплен определенный потенциал для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы персонификации и индивидуализации повышения квалификации педагогов общего образования:

- теоретико-методологические основы создания и развития отечественной системы непрерывного профессионального педагогического образования исследованы в работах И.А. Зимней [48], В.А. Никитина, Л.И. Старовойтовой [49] и других авторов;

- методологические основы построения вариативных систем профессионального образования определены в исследованиях В.И. Блинова [50], В.Д. Шадрикова [51] и других ученых;

- теоретико-методологические основы формирования и совершенствования профессиональной компетентности педагога выявлены в работах А.Ю. Гончарука, Э.Ф. Зеер [5], И.А. Зимней [48] и др.

Раскрытию сущности персонификации образования как общедидактического принципа посвящены работы отечественных исследователей (Е.И. Огарев, В.Г. Онушкин, В.И. Слободчиков и др.) и зарубежных (А. Норт, К. Роджерс, Г. Шаррельман, В. Штерн и др.) [52].

Однако процесс индивидуализации дополнительного профессионального образования педагогов профессионального образования является наименее разработанной проблемой.

В соответствии с интегрированной природой компетенций их развитие предполагает целенаправленную активную деятельность, относящуюся к реальной профессиональной сфере, использование современных средств и методов труда и технологий. В этой связи развитие компетенций производственно-отраслевой направленности, которые, в силу различных причин, не могут быть освоены в образовательной организации (например, из-за отсутствия современного оборудования) должно осуществляться на базе многофункциональных центров прикладных квалификаций, а формирование психолого-педагогических компетенций должно осуществляться на базе образовательных организаций соответствующего уровня. Поэтому принцип индивидуализации в системе дополнительного профессионального (педагогического) образования педагогов профессионального образования может быть реализован при условии сетевого взаимодействия образовательных организаций различного уровня и специализации.

Реализация данного подхода возможна при трансформации системы дополнительного профессионального образования с ориентацией на индивидуализацию обучения: наличие открытого образовательного пространства (сети образовательных организаций различного уровня и направленности), использование индивидуальных модульных образовательных программ, системы тьюторского сопровождения, неформального и информального образования.

Совокупность профессиональных образовательных организаций и многофункциональных центров прикладных квалификаций (производственно-отраслевой направленности), связанных между собой договорными отношениями, представляет собой сетевой ресурс для дополнительного профессионального образования педагогических кадров системы профессионального образования. Основной целью данного взаимодействия является удовлетворение потребностей педагогических кадров в дополнительном профессиональном образовании как психолого-педагогической, так и производственно-отраслевой направленностей. Основной задачей является реализация сетевых образовательных программ допол-

нительного профессионального образования. Сетевые образовательные программы разрабатываются на основе принципа индивидуализации: формирование индивидуального образовательного заказа, разработка индивидуальной образовательной траектории, построение и реализация индивидуальной образовательной программы в условиях тьюторского сопровождения.

Под образовательным заказом понимается совокупность профессиональных компетенций, определенных со стороны педагога как «дефицитные», включающие обобщенные требования со стороны администрации образовательной организации и запрос со стороны государства в контексте модернизационных процессов. Основными условиями формирования образовательного заказа являются наличие свободной образовательной среды, реализация компетентностного подхода в дополнительном профессиональном (педагогическом) образовании и принципа индивидуализации образования.

Методика формирования образовательного заказа определяет содержание и формы взаимодействия участников процесса дополнительного профессионального образования, обеспечивает идентификацию педагогами своей профессиональной позиции относительно задач, стоящих перед образованием, и его профессиональной деятельностью, выявление профессиональных дефицитов и затруднений, постановку профессиональных задач и анализ ресурсов системы дополнительного образования, позволяющих решить эти задачи.

Возникает необходимость в непрерывном рефлексивном осмыслении происходящего, в саморефлексии и проектировании индивидуальных маршрутов собственного развития. Существенное влияние на личностно-профессиональное развитие педагога оказывает информальное образование, ведущей характеристикой которого является его личностный, опережающий и непрерывный характер. Современная ситуация характеризуется проявлением особого внимания к информальному образованию. А.В. Окерешко, выделяя существенные признаки понятия «информальное образование педагога», определяет его как индивидуальную познавательно-рефлексивную деятельность педагога (не обязательно носящую целенаправленный характер), направленную на его личностный рост в процессе свободного выбора путей самосовершенствования. Доказано, что высокий уровень стимулирования педагогов к информальному образованию достигается тогда, когда в процессе повышения квалификации реализуются принципы: самостоятельности и проактивности (потребности самому направлять свою жизнь и нести за нее ответственность), холизма и субъективности (представление об уникальности каждого человека в единстве всех его многообразных проявлений), целенаправленности (стремление делать свое дело во имя чего-то большего, чем ты сам) и саморефлексии (стремление к постоянной рефлексии своего опыта). При этом механизм включения педагогов в информальное образование является самоконструирование педагогом своего индивидуального маршрута в информальном образовании, а стимулирующая обучающая среда организации дополнительного профессионального образования создает условия для стимулирующего сопровождения информального образования педагогов, удовлетворения их личностных потребностей и запросов, актуализации естественной способности к самосовершенствованию, рефлексии своего личностно-профессионального опыта и опыта других [53].

Тьюторское сопровождение процесса формирования и развития профессиональной компетентности педагога предполагает следующую последовательность:

- актуализация педагогом поля его ценностных ориентаций в профессии, личных предпочтений, проблем в педагогической теории и практике, соотношения профессиональных компетенций, требуемых практикой, и личного опыта профессиональной деятельности;
- формирование образовательного заказа на повыше-

ния квалификации;

- составление индивидуальной образовательной программы;
- организацию процесса обучения;
- организацию рефлексивного поля при реализации индивидуальной образовательной программы;
- применение результатов обучения (профессиональных компетенций) через систему образовательных событий.

Таким образом, развитие профессиональной компетентности педагога профессионального образования в период системной модернизации образования оптимально при условии индивидуализации дополнительного профессионального образования на базе сетевого взаимодействия учреждений высшего, среднего, дополнительного профессионального образования и многофункциональных центров прикладных квалификаций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Слостенин В.А. Общая педагогика: учебное пособие для вузов: в 2 ч. Ч. 1. М.: Владос, 2003. 288 с.
2. Красношлыкова О.Г. Профессионализм педагога в контексте развития муниципальной системы образования // Педагогика. 2006. № 1. С. 60-66.
3. Козырева О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 2. С. 48 – 52.
4. Лукьянова М.И. Мониторинг результативности образовательного процесса в системе повышения квалификации работников образования / М.И. Лукьянова // Педагогическая диагностика. 2007. № 1. С. 18-20.
5. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23-30.
6. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
7. Никитин Э.М. Реформа Российского образования и повышения квалификации педагогов // Сибирский учитель. 2006. № 1. С. 5-10.
8. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования // Педагогика. 2005. № 6. С. 10-14.
9. Лебедев В.Н. Модульное обучение в системе профессионального дополнительного образования // Педагогика. 2005. № 4. С. 60-66.
10. Булавенко О.А. Сущностные характеристики профессиональной компетентности // Школьные технологии. 2005. № 3. С. 40-44.
11. Бондаренко Е.Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира // Высшее образование сегодня. 2009. № 1. С. 42-44.
12. Металева В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. 2006. № 3. С. 57-61.
13. Солянкина Н.Л. Качество условий развития профессиональной компетентности педагогов в системе повышения квалификации: один из подходов к диагностике // Педагогические технологии. 2008. № 2. С. 49-55.
14. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Знание, 1985. 32 с.
15. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. 2005. № 8. С. 26-44.
16. Кузьминов Я.И. и др. Профессиональный стандарт педагогической деятельности // Вестник образования. 2007. № 7. С. 20-34.
17. Дзюбенко И.А. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18-20.
18. Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 212-220.

19. Белашов П.Д. Сущность понятия «компетенция» и «компетентность» в научной литературе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 79-84.
20. Ярыгин О.Н., Кондурар М.В. Диагностика сформированности компетентности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 90-93.
21. Карташова Л.А. Обучение информационным технологиям будущих филологов: стремимся к формированию готовности или компетентности? // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 48-51.
22. Ярыгин О.Н., Кондурар М.В. Индуктивное мышление как компонент интеллектуальной компетентности // Карельский научный журнал. 2012. № 1. С. 40-42.
23. Ярыгин О.Н., Гайманова Т.Г. Формирование и развитие компетентности как эмерджентного свойства профессионального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 77-82.
24. Толковый словарь русского языка: в 3 т. Т. 1. А – М / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. М.: Вече: Мир книги, 2001. 704 с.
25. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2: И – О / В.И. Даль; под ред. проф. И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 1998. 1024 с.
26. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 720 с.
27. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. М.: Наука, 1993. 193 с.
28. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: СПбГУПМ, 1999. 242 с.
29. Климов Е.А. Пути в профессионализм. М.: МПСИ, Флинта, 2003. 320 с.
30. Балакирева Е.И. Общекультурный компонент содержания высшего профессионального образования. (компетентностный подход) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9. Вып. 1. С. 98-105.
31. Сорокина И.В. Методическая компетентность учителя как условие его профессионализма и мастерства // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 114-116.
32. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Технология учебных полей как эффективный инструмент формирования профессиональной компетентности // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 32-35.
33. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Профессиональная компетентность бакалавра // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 22-23.
34. Анискин В.Н. Социально-профессиональная и социально-технологическая компетентности педагога в современном информационно-образовательном пространстве: взаимосвязь и взаимозависимость // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 5-8.
35. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста как качества личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 36-38.
36. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.
37. Примакова В.В. профессионализация учителей начальной школы в условиях последиplomного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 55-58.
38. Коваль В.А. Проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей-филологов в научной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 20-23.
39. Одарич И.Н. Особенности моделирования организации учебного процесса по формированию профессиональной компетентности бакалавра // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-44.
40. Коваленко А.В. Профессионализм и его развитие как научная проблема в психологии // Инновации в образовании. 2008. № 10. С. 58-70.
41. Варданян Ю.В. Изучение психологии как источник развития субъекта профессионально-педагогической компетентности // Педагогическое образование и наука. 2008. № 10. С. 10-14.
42. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. Воронеж: МПСИ, 2002. 400 с.
43. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для ВУЗов: в 2 т. Т. 1. М.: Академия, 2009. 416 с.
44. Тонконогая Е.П. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ. М.: Педагогика, 1987. 168 с.
45. Царегородцева Т.А. Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя высшей школы в процессе постдипломного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Татьяна Алексеевна Царегородцева; Марийский государственный университет. Йошкар-Ола, 2002. 196 с.
46. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Электронный журнал Эйдос. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
47. Абдалиева Л. Профессионализм педагога: компоненты, критерии оценки // Высшее образование в России. 2008. № 10. С. 146-148.
48. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 2-5.
49. Старовойтова Л.И. Непрерывное профессиональное социальное образование: феномен, принципы, задачи. // Социальная политика и социология. 2013. № 3-2 (95). С. 70-81.
50. Блинов В.И. Педагогический потенциал модульно-компетентностного подхода в практике модернизации профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом». 2011. № 1(3). С. 9-11.
51. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Знание, 1982. 320 с.
52. Галкина Т.Э. Никитина Н.И. Персонифицированный подход в системе повышения квалификации. <http://cyberleninka.ru/article/n/personifirovannyy-podhod-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii>.
53. Окерешко А.В. Стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2016. 24 с.



**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

© 2016

**Бекова Марина Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** Технологичность профориентационной деятельности создает совершенно новую конструкцию образовательного процесса в общеобразовательной школе. Системообразующим фактором, обеспечивающим целенаправленное использование разнообразных педагогических технологий для успешного осуществления процесса профессионального самоопределения старшеклассников, является реформирование системы образования, связанное с модифицированием структуры и содержания образовательного процесса, оптимизации его функционирования, что позволит субъектам педагогической деятельности достичь значительной результативности без дополнительных материальных затрат, с плодотворным использованием уже имеющегося потенциала. Исходя из этого, статья посвящена анализу проблемы использования интерактивных методов обучения в современном образовательном пространстве, актуальность которой обоснована современным периодом развития информационного общества и переходом на новые образовательные стандарты. Такой подход требует пересмотра сформировавшихся стереотипов в системе образования и разрешения существующих противоречий, прежде всего, в социальном и профессиональном развитии. Именно для того, чтобы создать это новое образовательное пространство, педагогическое сообщество должно опережать различные технологические достижения, что и обуславливает необходимость разработки и внедрения новых подходов к процессу профориентационной деятельности учителей и профессионального самоопределения учащихся.

**Ключевые слова:** общеобразовательная школа, интерактивные методы обучения, профориентационная деятельность, профессиональное самоопределение, информационное общество.

**MAIN AREAS OF ACTIVITY VOCATIONAL GUIDANCE IN A MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL**

© 2016

**Bekoeva Marina Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of education and psychology  
*North Ossetian State University named K.L. Hetagurov*  
(362025, Russian Federation, Vladikavkaz, street Vatutina, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** Manufacture ability career-oriented activities creates a completely different structure of the educational process in a comprehensive school. The backbone factor ensuring purposeful use of various pedagogical technologies for the successful implementation of professional self-determination process of high school students, is the reform of the education system, associated with a modification of the structure and content of the educational process, to optimize its operation, allowing the subjects teaching activities to achieve significant performance without additional material costs, with faithful use of existing capacities. Accordingly, the article analyzes the problem of the use of interactive teaching methods in modern educational space, the actuality which justified the modern period of development of the information society and the transition to new educational standards. This approach requires a revision of formed stereotypes in education and resolving existing conflicts, especially in the social and professional development. It is in order to create a new educational environment, pedagogical community must stay ahead of the various technological advances and that makes it necessary to develop and implement new approaches to the process of career guidance activities for teachers and students of professional self-determination.

**Keywords:** secondary school, interactive teaching methods, career guidance activities, professional self-determination, the information society.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Важной педагогической проблемой современной общеобразовательной школы является оказание помощи старшим школьникам в выборе и осуществлении жизненно важных планов, формировании внутренней готовности у старшеклассников к самостоятельному и осознанному планированию, корректировке и оптимизации своего профессионального самоопределения и становления. Основную цель профориентационной работы в общеобразовательной школе можно сформулировать следующим образом: систематическое формирование у старшеклассников готовности к самостоятельному выбору будущей профессиональной деятельности, развитию профессионально важных качеств, предъявляемых рынком труда к личности современного специалиста, оказание психолого-педагогической помощи в обеспечении социальных гарантий в сфере свободного выбора профессии, формы занятости и путей самореализации человека в условиях рыночных отношений.

Следует отметить, что в рамках традиционных технологий невозможен поиск и реализация новых решений, как в отношении развития образования в целом, так и по проблеме профессионального самоопределения и личностного становления выпускников общеобразовательных школ.

Сегодня внимание ученых и практиков привлечено к образовательным технологиям, но явно недостаточно работ в области подготовки преподавателя к новым видам педагогической профориентационной деятельности,

технологии проектирования образовательных систем и процессов, технологизации процесса совершенствования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению и становлению.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Анализ педагогической, психологической и философской литературы по проблеме профессионального самоопределения старшеклассников, а также профориентационной деятельности работников общеобразовательных организаций показал, что создана фундаментальная база для ее исследования и совершенствования (Я.С. Аксарина [1], С.А. Амбалова [2] и др.). Концептуальной основой совершенствования профессионального самоопределения старшеклассников стали исследования М.И. Бековой [3], М.Т. Сикоевой [3], Т.Н. Иванова [4], и др.. Вопросы стимулирования творческой и общественной активности, а также профессиональной мотивации рассматриваются в педагогических исследованиях В.Г. Герасименко [5], Н.Б. Горбачевой [6], Т.В. Комар [7], А.А. Коростелев [8], и др. [9-17]

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Ускорение научно-технического прогресса, переход образовательных организаций на Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, как отмечают некоторые исследователи [18-23], поставило перед современной системой общего образования важную задачу – воспитать и подготовить подрас-

тающее поколение, способное активно включиться в качестве нового этапа развития современного общества, связанный с постоянно растущими требованиями рынка труда к модели современного специалиста. Решение вышеназванной педагогической задачи – выполнение социального заказа государства – зависит как от технической оснащенности образовательных учреждений мультимедийными ресурсами с соответствующим учебным, демонстрационным оборудованием, действующим на базе информационно-коммуникационных технологий, так и от готовности работников образовательной организации к восприятию, переработке и рациональному использованию постоянно повышающегося потока информации, в том числе и профессионально-ориентированной.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Понятие профессиональное самоопределение как явление появилось в середине 90-х годов и в общем виде понимается как деятельность человека, принимающая то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда (Е.А. Климов). Сущность профессионального самоопределения состоит в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также в нахождении смысла в самом процессе самоопределения. Сложная, многоступенчатая организация процесса самоопределения школьников проявляется в том, что выбор будущей профессиональной деятельности обычно растянут по времени. Кроме того, существует предопределенная и постоянно изменяющаяся иерархия факторов, определяющих принятие окончательного решения проблемы выбора профессии.

Совокупный характер проблемы профессионального самоопределения связан с тем, что кроме самого человека на выбор будущей профессиональной деятельности сильное влияние оказывают преподаватели, родители, друзья, сверстники, герои художественных фильмов и др. Поэтому зачастую довольно сложно ответить на вопрос: какова же доля участия самого человека в его будущем профессиональном выборе?

Противоречивость процесса профессионального самоопределения обусловлена тем, что выбор – это всегда отказ от чего-то, от каких-то имеющихся равнозначных вариантов. Между этими выборами всегда существуют определенные противоречия, которые и должен разрешить сам субъект профессиональной деятельности [3].

Главная цель профориентационной деятельности в общеобразовательной школе – развивать у школьников способность к самостоятельному и осознанному планированию, корректировке и реализации потенциала своего личностного, жизненного и профессионального роста и развития. Основным критерием осмысления и результативности профессионального становления школьника является его способность находить личностный смысл в будущей профессиональной деятельности, самостоятельно проектировать, ответственно принимать решения о выборе будущей профессии, специальности и места работы [5]. Безусловно, эти жизненно важные проблемы решаются личностью в течение всей ее жизнедеятельности. Личность же постоянно меняется, развивается, значит, на разных периодах своего развития одни и те же проблемы профессионального самоопределения решаются по-разному. Периодическое уточнение своего места в сфере профессий, осознание своей профессиональной роли в обществе, отношения к будущему профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными компонентами жизни человека. Неосознанный выбор будущей профессиональной деятельности ведет к тому, что возникает отчуждение от профессии, человек начинает обременяться, испытывать неудовлетворенность своим профессиональным статусом. Часты случаи это, в свою очередь, приводит к вынужденной смене профессиональной деятельности и места работы.

Важно отметить, что любые, принимаемые на этапе

профессионального самоопределения решения, требуют от старшеклассников серьезного осмысления и обработки больших объемов информации, которые должны быть обеспечены соответствующим комплексом информационных ресурсов [6]. Это говорит о том, что компетентность руководителя зависит не столько от прошлого профессионального опыта, сколько от способности к владению достаточным количеством информации в быстро меняющейся ситуации и умения ею воспользоваться [25-33] в целях совершенствования процесса формирования готовности старшеклассников к успешному профессиональному самоопределению.

В современном обществе широкое распространение получила практика социально-профессионального самоопределения, которая характеризуется направленностью не столько на конкретную профессию, сколько ориентированностью личности на желаемый для себя социальный статус и поиском путей достижения желаемого положения в обществе с помощью выбранной профессии. Следует отметить, что при организации профориентационной работы в школе ни социальный статус, ни желаемое положение в обществе не учитывались. В связи с этим З.М. Сабанов дал следующее определение данному феномену: «профессиональное самоопределение – это процесс самостоятельного принятия личностью решения о выборе будущей профессиональной деятельности – кем стать, какое положение занимать в обществе, к какой социальной группе принадлежать, где, с кем и в каком статусе работать» [24].

Важным звеном в профориентационной деятельности общеобразовательной школы является взаимодействие с родителями.

Исследования показывают, что проблема профессионального самоопределения обучающихся часто является следствием их личностной несостоятельности, в основе которого лежат сложности семейного воспитания – безответственное отношение родителей к своим задачам в отношении взрослеющих детей, стремление родителей к авторитарному давлению или к гиперопеке, что замедляет социализацию личности, и главное мешает профессиональному самоопределению и профессиональному становлению. Родители почти всегда принимают активное участие в установлении жизненных и профессиональных планов своих детей. В то же время, вопросы выбора будущей профессии и определения профиля и траектории образования представляет трудную задачу, как для самих школьников, так и их родителей.

Другим, не менее важным направлением деятельности по совершенствованию профессионального самоопределения старшеклассников в условиях перехода на новый качественный уровень является сетевое взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования, которое предполагает реформирование функционирующих общеобразовательных систем и связанное с изменением статуса образовательных организаций и установлением межсетевой интеграции на основе определения ресурсных возможностей образовательных учреждений. В профориентационной деятельности на основе межсетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования наиболее распространены следующие основные группы методов: методы профессиональной психодиагностики; методы морально-эмоциональной поддержки старшеклассников; информационно-справочные методы; методы оказания методического содействия в конкретном выборе и принятии решения; карточные профконсультационные методики; игровые профориентационные упражнения; бланковые карточные методики; активизирующие профориентационные опросники; схемы анализа и самоанализа ситуаций самоопределения.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Профессиональная ориентация – весьма сложный процесс, функционирующий на основе системной деятельности и осуществля-

ющейся с целью обеспечения социальных гарантий в сфере свободного выбора профессии, формы занятости и путей самореализации личности в условиях рыночных отношений; достижения сбалансированности между профессиональными интересами выпускника общеобразовательной школы, его психофизиологическими возможностями и требованиями рынка труда; прогнозирования профессиональной успешности в будущей трудовой сфере; содействия непрерывному росту профессионализма опланта как основного условия ее удовлетворенности профессией и собственным социальным статусом, реализации индивидуального потенциала, формирования здорового образа жизни и достойного благосостояния.

Сущность профориентационной работы в школе сводится к помощи школьникам в утверждении собственной позиции, правильной и своевременной ориентации в мире современных профессий, успешном выборе будущей профессиональной деятельности. В настоящее время выпускники общеобразовательных школ испытывают большие трудности в профессиональном самоопределении и становлении. У них почти отсутствуют представления о современном рынке труда, они совершенно не осведомлены о сферах профессий, о требованиях рынка труда к личностным качествам и профессиональным характеристикам специалистов, о работодателях и об условиях труда. Дифференцированное отношение к разным учебным дисциплинам, занятия в кружках технического и художественного творчества формируют у школьников учебно-профессиональные намерения и профессионально-ориентированные установки. Эти ориентации способствуют возникновению новых профессионально-ориентированных мотиваций к обучению, инициируют самовоспитание личностных качеств и способностей, присущих представителям желаемых профессий.

Чтобы выпускник школы сделал правильный и своевременный выбор, недостаточно его продиагностировать и познакомить с той или иной профессией. Он должен быть уверен в том, что такой выбор для него оптимальный из всех возможных выборов, соответствующий его возможностям, способностям, потребностям, интересам стремлениям.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аксарина Я.С. Педагогические условия формирования профессиональной готовности педагогов к применению инноваций в учреждениях профессионального образования // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 42-46.
2. Амбалова С.А. Формирование профессиональной культуры студентов -будущих преподавателей. Учебно-методическое пособие /Москва, 2014.
3. Бекова М.И., Сикоева М.Т. Организация учебного процесса студентов на основе модульного обучения // *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова*. 2013. №3. С. 64-68.
4. Иванова Т.Н. Социально-профессиональное самоопределение молодежи в условиях крупного промышленного города (опыт социологического исследования на примере г.о.Тольятти) // *Карельский научный журнал*. 2014. № 4. С. 60-61.
5. Герасименко В.Г. Проблемы интеграции регионального рынка труда и системы дополнительного профессионального образования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. № 4. С. 34-37.
6. Горбачева Н.Б. Выбор трудовой и профессиональной деятельности современной молодежи (на примере г. Тольятти) // *Карельский научный журнал*. 2014. № 4. С. 107-109.
7. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2012. № 1. С. 42-45.

8. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование системы профессиональной подготовки студентов к инновационной деятельности // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2007. № S3. С. 161-166.

9. Бекова М.И. Проблема формирования способности личности к самореализации в философском, психологическом и педагогическом аспектах // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. 2015. № 1. С. 25-28.

10. Жданкина И.Ю. Роль профессиональной ориентации на этапе профессионального самоопределения студентов выпускных курсов образовательных организаций среднего профессионального образования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015. № 3 (12). С. 10-13.

11. Криводонова Ю.Е. Профориентация подростков с ограниченными возможностями здоровья // *Карельский научный журнал*. 2013. № 4. С. 20-22.

12. Юрьева И.А. Профессиональное самоопределение старшеклассников как актуальная проблема подросткового возраста // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015. № 3 (12). С. 33-35.

13. Григорьева Н.В. К вопросу о трансформации мотивации в процессе учебной деятельности студентов педагогического вуза // *Самарский научный вестник*. 2014. № 1 (6). С. 47-50.

14. Юрьева И.А. Роль психолого-педагогического сопровождения в формировании профессионального самоопределения старшеклассников // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015. № 2 (11). С. 120-122.

15. Лечкина Т.О. Психолого-педагогические условия развития социальной активности старшеклассников // *Карельский научный журнал*. 2014. № 4. С. 69-71.

16. Гайнутдинова Е.В. Когнитивный подход в понимании феномена мотивации // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2013. Т. 1. № 11 (15). С. 173-180.

17. Разуваев С.Г., Разуваев И.С. Профессиональная социализация и профессиональное самоопределение обучающихся в многоуровневом образовательном комплексе // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. № 4. С. 99-102.

18. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

19. Репинецкая Ю.С. Применение кейс-технологий в полной средней школе в контексте ФГОС // *Самарский научный вестник*. 2013. № 4. С. 127-129.

20. Колодезникова С.И. К вопросу о проблеме формирования фонда оценочных средств в условиях введения ФГОС ВПО // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2013. № 4. С. 23-24.

21. Воронина М.А., Кочетова Н.Г. Ответствие подготовки бакалавров дошкольного и начального образования требованиям ФГОС // *Поволжский педагогический вестник*. 2014. № 4 (5). С. 11-16.

22. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к интеграции урочной и внеурочной деятельности детей в условиях ФГОС // *Карельский научный журнал*. 2015. № 3 (12). С. 13-14.

23. Иванюк М.Е., Шатрова Ю.С. Подготовка студентов педагогического вуза к реализации ФГОС ООО в процессе изучения математических дисциплин // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015. № 2 (11). С. 46-49.

24. Сабанов З.М. Технические средства для профессиональной и социально-трудовой реабилитации // *Успехи современного естествознания*. 2014. №12. С. 183.

25. Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Системная динамика как основа современной управленческой компе-

тентности // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 196-205.

26. Коростелев А.А., Полторецкий Д.А. Автоматизированные информационно-аналитические системы в аналитической деятельности управления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 38-41.

27. Коваль Н.Н. Современные информационно-коммуникационные технологии в аналитической управленческой деятельности: проблемы и перспективы // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 39-44.

28. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / Тольятти, 2003. 183 с.

29. Афонин Ю.А., Галкина О.В. Управленческая культура как фактор перехода к новой концепции управления «человеческим ресурсом» // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 13-16.

30. Коростелев А.А. Современные подходы к моделированию технологии аналитической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 334-337.

31. Ксенофонтова Х.З. Ценностные установки управленческого персонала - основа формирования его компетенций // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 350-355.

32. Коростелев А.А. Современные подходы к моделированию технологии аналитической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 334-337.

33. Комаров А.В., Брюханов Д.Ю. Влияние компетентностей руководителя на эффективность деятельности организации // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 4 (36). С. 131-140.

УДК 37: 93.3.

## ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ЗАЩИТЫ ДЕТСТВА В РЕСПУБЛИКЕ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ - АЛАНИЯ

© 2016

**Бесолова Алла Асланбековна**, кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и истории социальной работы факультета социологии и социальной работы

**Кесаева Журета Эльбрусовна**, кандидат социологических наук, доцент кафедры психолого-педагогических и медицинских проблем социальной работы факультета социологии и социальной работы

**Тигишвили Нона Нодаровна**, кандидат социологических наук, доцент кафедры теории и истории социальной работы факультета социологии и социальной работы

*Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина 44-46, e-mail: nosu@nosu.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу основных тенденций гуманистической парадигмы защиты детства в Республике Северная Осетия – Алаания. В условиях реформирования социальной сферы в России проблема защиты детства стала первоочередной задачей. Причинами ухудшения положения детей являются локальные и глобальные проблемы, среди которых следует выделить: расслоение и поляризация населения, нищета и социальная незащищенность, безответственность взрослых, межэтнические конфликты и войны, снижение качества образования, коммерциализация социально-педагогической инфраструктуры, стрессовые ситуации, падение нравственных устоев общества, семьи и т.д. Семья влияет на физиологический статус молодого поколения, прежде всего, через формирование либо здоровьесберегающего, либо патогенного поведения. Оно, в свою очередь, приводит либо к закреплению нормального физиологического статуса, либо к развитию заболевания. Актуальность статьи обусловлена недостаточностью специальных технологий, средств и механизмов, способствующих оптимизации управления системой социальной защиты детства. Проблема социальной защиты детей представляет собой определенный государственный интерес и требует дальнейшей разработки научной теории и практики. Она обусловила появление в России новых специальностей – социальных работников и социальных педагогов.

**Ключевые слова:** гуманизм, социум, социальная защита, поляризация населения, социальные сироты, государственная поддержка, трудная жизненная ситуация, дети - сироты.

## HUMANISTIC PARADIGM PROTECTION OF CHILDHOOD THE REPUBLIC OF NORTH OSSETIA - ALANIA

© 2016

**Besolova Alla Aslanbekovna**, candidate of historical sciences, assistant professor of theory and history of social work faculty of sociology and social work

**Kesaeva Zhureta Elbrusovna**, candidate of sociology sciences, assistant professor of psychological and educational and medical work problemsotsialnoy department of sociology and social work

**Tigishvili Nona Nodarovna**, candidate of sociology sciences, associate professor of the theory and history of social work of the faculty of sociology and social work

*North Ossetian State University of Costa Levanovich Khetagurova  
(362025, Russian Federation, Vladikavkaz, street Vatutina 44-46, e-mail: nosu@nosu.ru)*

**Abstract.** This article analyzes the main trends in the humanistic paradigm of child protection in the Republic of North Ossetia - Alania. In the context of reforming the social sphere in Russia child protection issue has become a priority to wear. The reasons for the deterioration and the situation of children are the local and global challenges, among which should be highlighted: Stratification and Polarization of Population, Poverty and Social vulnerability, Irresponsibility Adults, Ethnic Conflicts and Wars, Declining Quality of Education, Commercialization of Social and Educational Infrastructure, Stressful Situations, the fall of Moral Foundations of Society, Family etc. Family influences on the physiological status for the younger generation, primarily through the formation of a health or pathogenic behavior. It, in turn, leads to a consolidation of the normal physiological state, or to the development of the disease. The relevance of the article due to the lack of specific technologies, tools and mechanisms that contribute to optimize the management of child welfare system. The problem of social protection of children is a particular public interest and requires further development of the scientific theory and practice. It has led to the emergence in Russia of new professions - social workers and social workers.

**Keywords:** humanism, society, social protection of population polarization and social orphans, government support, a difficult situation in life, children - orphans.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Социально-экономический кризис в России привел к снижению уровня жизни и массовым нарушениям прав детей. За последние десять лет количество детей сократилось почти на 4 млн., младенческая и детская смертность стала в 3 и более раза выше, чем в развитых странах. В ходе реформ 90-х гг. были разрушены многие механизмы обеспечения и защиты прав ребенка. Часть детей сегодня находятся вне сферы заботы государства: они не получают того, что им гарантируют Конвенция о правах ребенка и Конституция Российской Федерации, а также многочисленные законы.

По статистике, ежегодно около 30 тысяч детей становятся бродягами. Беспризорники, социальные сироты на улицах и рынках стали реальной действительностью современной России. Все эти обстоятельства содействуют поиску новых форм устройства детей, совершенствованию имеющихся возможностей общества и государства в содержании и воспитании детей.

Однако сегодня гуманное отношение и забота о де-

тях приобретает новые положительные направления в современном мире. Оно выражается в создании и принятии мировым сообществом социально-экономических, психолого-педагогических, социально-медицинских и правовых стандартов защиты детей: Декларации прав ребенка, Конвенции ООН о правах ребенка, основные положения которых направлены на создание условий для обеспечения детям полноценной и достойной жизни в обществе. Право ребенка на социальную защиту зафиксировано в конституциях большинства цивилизованных стран.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* По данным многочисленных исследований (С.А. Амбалова [1], М.В. Гузева [2], А.Д. Гусова [3], Г.А. Кантемирова [4], Р.Э. Кесаева [4] и др.), за 2015 г. ухудшается здоровье детей и подростков (до 40% родившихся детей уже имеют различные расстройства здоровья); растет число детей-инвалидов (около 600 тыс.); отмечается особо

трудное положение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (более 700 тыс.); угрожающие масштабы приобрела безнадзорность и беспризорность детей (по разным данным от 500 тыс. до 2 млн.), проблема насилия и жестокого обращения с детьми.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Деструктивно протекающие социальные процессы и порождаемые ими несправедливые распорядительные отношения составляют основу социальной напряженности по России. По ряду причин объективного и субъективного характера эта закономерность с особой наглядностью проявилась на судьбах наиболее социально уязвимых категориях населения [5]

Указанная проблема, к сожалению, не обошла стороной и Республику Северная Осетия-Алания. Современная сеть учреждений общественного воспитания, входящих в республиканскую систему образования, представлена 5 детскими домами, в том числе специальным (коррекционным) детским домом «Ласка» для детей-сирот с отклонениями в умственном развитии.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Проблемы социальной защиты детства рассматриваются и решаются фрагментарно, недооцениваясь обществом.

Результаты специального исследования (А.А. Бесолова, Ж.Э. Кесаева) реальности и реализуемости прав детей в нашем государстве за последние годы показали, что: *во-первых*, принцип приоритета детства, декларируемый на всех уровнях власти, ни на одном из них не реализуется в полной мере; *во-вторых*, интересы детей при разработке многих законов не принимаются во внимание; *в-третьих*, проблемы улучшения положения детей решаются фрагментарно, от случая к случаю, без системной основы, т. е. в основном проводится бесперспективная политика «латания дыр»; *в-четвертых*, законодательные акты, регулирующие финансовые, налоговые, экономические, правовые решения, не учитывают последствий их принятия в сфере детства, а отсюда, по существу, следует, что ни один из многочисленных законов, принятых за последние пять лет, не содержит прогноза прямых и косвенных результатов своего действия в сфере детства [6].

Региональная модель социальной защиты детства базируется на принципах этнокультурной идентификации и интеграции в общероссийское и мировое сообщество. Гуманистическая парадигма образования в числе первоочередных задач выдвигает учет этнорегиональной специфики современного образования. Этот факт создает предпосылки для возрождения историко-культурных традиций народов в выработке ценностных ориентаций при проектировании пространства социальной защиты детства. Компонентами в пространстве социальной защиты детства выступают: социум, уровень сформированности законодательного и нормативно-правового поля защиты детей, степень развития культуры, местные этнические особенности.

Современное состояние социальной защиты детства в субъектах РФ позволило выделить основные направления модернизации социальной защиты детства: создание организационных структур детской социальной политики; законодательная поддержка семьи и детства; программные формы социальной защиты; создание учреждений социально-педагогической инфраструктуры детства; введение института Уполномоченных по правам ребенка; профессиональная подготовка социальных педагогов и социальных работников; апробация эффективных социально-педагогических технологий защиты детства; технологии осуществления правосудия по делам несовершеннолетних с участием социального работника; технологии социально-педагогической поддержки детства в поликультурном развитии [7].

Социальная защита детства в РСО – Алания опирается на правовую базу: Закон РФ от 04.04.92 N 2660-1 «О дополнительных мерах по защите материнства

и детства», Конституция РСО – Алания, принятая Верховным Советом Республики Северная Осетия 12 ноября 1994 г. В Статье 38 Конституции РСО – Алания записано: «Материнство, отцовство и детство, семья находятся под защитой государства. Забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность родителей. Трудоспособные дети, достигшие 18 лет, должны заботиться о нетрудоспособных родителях». Статья 39 гласит: «Каждому гарантируется социальное обеспечение по возрасту, в случае болезни, инвалидности, потери кормильца, для воспитания детей и в иных случаях, установленных Законом».

Для поддержки здоровья детей в РСО – Алания были приняты законы «Об основах организации отдыха, оздоровления и занятости детей в РСО – Алания», «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», «О семейной политике в РСО – Алания». Эти документы устанавливают правовые и организационные основы государственной поддержки системы организации отдыха, оздоровления и занятости детей в Северной Осетии.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Основными целями в организации отдыха, оздоровления и занятости детей являются: приоритет интересов личности ребенка; поддержка детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; взаимодействие органов государственной власти республики, органов местного самоуправления, работодателей, организаций отдыха и оздоровления детей, службы занятости, профсоюзных, молодежных, детских и иных общественных организаций; содействие созданию благоприятных условий деятельности организаций, обеспечивающих отдых, оздоровление и занятость детей. В настоящее время в РСО – Алания насчитывается 17 образовательных учреждений для детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей и специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Работу учреждений координирует отдел специальных коррекционных учреждений и социальной защиты детства Министерства образования и науки РФ.

Основные задачи отдела социальной защиты детства в РСО-Алания:

1. Осуществление действий по реализации в РСО-Алания единой государственной политики по вопросам охраны прав несовершеннолетних, решения проблем социального сиротства, социально-педагогической поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обеспечения адекватного обучения, воспитания, социальной адаптации и интеграции детей, имеющих проблемы в развитии, в обществе.

2. Координация и контроль над деятельностью районных органов управления образованием, учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальных (коррекционных) учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии.

3. Обеспечение на республиканском уровне правовых гарантий детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (личных, имущественных и жилищных).

4. Организация и проведение массовых мероприятий для обучающихся и воспитанников, подведомственных отделу учреждений.

5. Формирование регионального банка данных о детях, оставшихся без попечения родителей, обеспечение централизованного учета детей данной категории, учет лиц, желающих усыновить детей.

6. Проведение кадрового мониторинга, формирование кадрового резерва руководителей учреждений общественного воспитания и организация работы с резервом кадров.

7. Организация и проведение совещаний, семинаров-тренингов и конференций для работников учреждений [6].

Руководствуясь основными правовыми документами РФ, на данный момент приоритетом в деятельности государственных органов социальной защиты населения Республики Северная Осетия - Алания является:

- активное участие в разработке основ государственной семейной и демографической политики;
- практическое решение задач по дальнейшему улучшению положения детей;
- усиление социальной поддержки семьи, материнства и детства;
- защита прав и интересов детей-инвалидов, детей-сирот, детей, лишенных родительского попечения;
- профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;
- оздоровление демографической ситуации;
- возрождение и укрепление института семьи;
- формирование благоприятной жизненной среды для детей и семей с детьми [9].

История развития специальных образовательных учреждений в Республике Северная Осетия – Алания начинается с 1927 г., когда во Владикавказе открылась первая на Северном Кавказе школа-интернат для глухих и слабослышащих детей.

В 1958 г. в с. Карца Пригородного района открыта Республиканская вспомогательная школа-интернат № 1. Воспитанников насчитывалось 30 человек. В 1959 г. учреждение переведено в г. Владикавказ в здание бывшей женской гимназии, расположенное по улице Цаголова. В 1961 г. интернат значительно расширился за счет введения в строй корпуса для учебных занятий по улице Осетинской.

В 1961 г. на базе детского дома в станице Черноярской Моздокского района была создана вспомогательная школа-интернат для детей с проблемами в умственном развитии. В 1973 г. учреждение было переведено в г. Моздок, где и располагается по настоящее время. Интернат работает по двум программам, выпускники продолжают обучение в коррекционной группе СПТУ № 13 г. Моздока.

Единственная в республике санаторная школа-интернат для туберкулезно инфицированных детей была открыта в 1958 г. в с. Гизель. В учреждении обучалось и воспитывалось 90 человек. В связи с увеличением количества больных детей в соответствии с решением Совета Министров ССРСР в 1960 г. в восточной части с. Гизель началось строительство нового здания интерната на 285 воспитанников, которое сдали в эксплуатацию в 1961 г.

В 1964 г. учреждение реорганизовано в санаторную школу-интернат.

В систему специальных образовательных учреждений РСО-Алания включен также детский сад №4 «примотра и оздоровления» с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических и оздоровительных мероприятий и процедур с круглосуточным пребыванием.

С 1 апреля 2009 г. на базе детского дома «Хуры тын» успешно функционирует служба психолого-педагогического и социального сопровождения воспитанников детских домов РСО-Алания, передаваемых на воспитание в замещающие семьи («Школа приёмных родителей»). На 1 января 2010 г. 61 кандидат в усыновители прошли обучение в «Школе приёмных родителей» и получили свидетельства о прохождении соответствующей подготовки.

Школа приёмных родителей осуществляет: подготовку и обучение граждан, выразивших желание принять на воспитание в семью ребёнка; психолого-педагогическое сопровождение приёмной семьи; содействие воссоединению биологических родителей с детьми, оказавшимися в детском доме организацию и проведение обучающих семинаров; для сотрудников органов опеки и попечительства районов республики и прочих организаций, занимающихся профилактикой социального сиротства; сотрудничество с республиканскими СМИ с Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

целью популяризации всех видов семейного устройства воспитанников детских домов, размещение социальной рекламы в печатных и электронных СМИ; издание методических пособий и разработок о психолого-педагогическом сопровождении приёмной семьи.

С 29 июня по 1 июля 2009 г. на базе детского дома «Хуры тын» был проведён обучающий семинар для сотрудников органов опеки и попечительства республики и специалистов республиканских детских домов на тему «Формы семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей и психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи».

Приказом Министерства образования и науки РСО-Алания от 26.10.2009 г. № 535 «Об утверждении форм документов», введено свидетельство о прохождении подготовки гражданина, выразившего желание принять в семью на воспитание детей. Конфиденциальность информации о слушателях школы – принцип работы администрации учреждения. Без согласия кандидатов в приёмные родители специалисты школы не сообщают сведений о них ни организациям, ни посторонним лицам.

Благодаря продуманной методике социальных служб каждый потенциальный приёмный родитель может после обучения в школе оценить собственные силы, понять особенности развития и состояние здоровья воспитанников детских домов, возможности и механизмы их реабилитации, стать более грамотным в правовых вопросах опеки и усыновления.

Наиболее богатую историю имеет Республиканский санаторный дошкольный детский дом № 1. Учреждение было создано в 1946 г. как детский дом смешанного типа № 6, состоящий из 3-х групп для детей школьного возраста и 1-ой группы для дошкольников. Детский дом №6 располагался по улице Кутузова в городе Владикавказе. В 1955 г. учреждение было переведено в новое здание по улице Яшина и получило новый статус – санаторный дошкольный детский дом № 1. В 1974 г. детский дом получил новое здание на улице Краснодарской.

В 1987 г. создан Республиканский детский дом смешанного типа «Хуры тын». За свою недолгую, по сути, историю существования учреждение пережило и трагические моменты. До создания детского дома дети-сироты воспитывались в школе-интернате с. Октябрьское, однако, учитывая увеличение количества детей указанного контингента, в республике было принято решение о создании детского дома, что и было сделано в 1987 г. в с. Дачное Пригородного района. Детский дом был оснащен великолепным спортивным залом. В целях трудовой адаптации и последующей интеграции воспитанников в общество активно использовались земельный участок и фруктовый сад. Учреждение имело своего агронома, три единицы автотранспорта, два трактора. В 1991 г. в связи с обострением ситуации в Пригородном районе объект был эвакуирован в г. Владикавказ. Детей распределили по трем учреждениям: детский сад №3, республиканские школы-интернаты №2 и №4. Через четыре месяца воспитанники и сотрудники детского дома вновь вернулись в родные стены.

В 1992 г., в период обострения конфликта между Ингушетией и Северной Осетией, сотрудники детского дома были взяты в заложники, имущество разграблено. С учетом сложившейся ситуации детский дом был переведен в г. Владикавказ и размещен на базе бывшего детского сада № 20, расположенного по улице Бзарова, дом 29.

В соответствии с Постановлением Правительства РСО-Алания в 1955 г. в городе Моздок был создан Республиканский детский дом смешанного типа. Необходимость создания детского дома в Моздокском районе была продиктована прибытием большого количества детей, оставшихся без попечения родителей из Чеченской Республики и других регионов страны.

В связи с ростом количества детей-сирот с отклонениями в умственном развитии в 1972 г. в с. Дур-Дур был

создан Республиканский специальный (коррекционный) детский дом «Надежда». Обучение осуществлялось в самом учреждении по программам для детей с легкой и средней степенью нарушений интеллекта.

Самым молодым учреждением для детей-сирот является Республиканский детский дом-школа, созданный в 1999 г. на базе бывшей специальной (коррекционной) школы-интерната №3. В систему профессионального обучения республики к 2000 г. поступило на обучение и воспитание 350 подростков.

Министерство труда и социального развития РСО-Алания, как уполномоченный орган государственной власти, координирующий работу по подготовке и проведению детской оздоровительной кампании в республике, ежегодно информирует население на своем сайте по вопросам обеспечения детскими путевками в санаторно-курортные, загородные оздоровительные учреждения и лагеря при детских социальных учреждениях. Родители обращаются за путевками в органы социальной защиты населения по месту жительства. Оздоровление и реабилитация детей проходит в 20 учреждениях: Республиканский детский лечебно-реабилитационный центр «Тамиск»; детский санаторий «Фиагдон»; оздоровительный лагерь-турбаза «Дзнага»; оздоровительные лагерь-турбазы «Россельмаш», «Урсдон», «Комы – Арт», «Металлург», «Фидан»; пансионат «Урсдон»; военно-патриотический лагерь «Казачок Терек», г. Моздок. Оздоровлением детей занимаются лагеря при детских учреждениях социальной защиты населения: республиканский центр социальной реабилитации несовершеннолетних «Доброе сердце»; республиканский центр реабилитации детей-инвалидов «Феникс»; Алагирский территориальный центр социальной помощи семье и детям; республиканский реабилитационно-оздоровительный центр «Горный Воздух». Управление социальной защиты населения Кировского района также организует и координирует летний отдых детей.

Республиканская законодательная, нормативно-правовая база, регламентирующая деятельность всех субъектов республиканской системы детского оздоровительного отдыха, опирается на нормативно-правовые документы:

- закон РСО-Алания от 9 февраля 2011 г. № 4-РЗ «Об основах отдыха, оздоровления и занятости детей в Республике Северная Осетия-Алания»;

- постановление Правительства РСО-Алания от 27 декабря 2010г. № 398 «Об итогах детской оздоровительной кампании 2010 года и задачах по организации отдыха, оздоровления и занятости детей и подростков в РСО-Алания в 2011 году»;

- распоряжение Правительства РСО-Алания от 10 декабря 2010г. № 382-р «Об утверждении размеров стоимости одного дня пребывания в детских оздоровительных учреждениях различных типов в 2011 году в РСО-Алания».

В 2016 г. организация отдыха детей и подростков предусмотрена в 171 детском оздоровительном учреждении, из них: в 8 санаторных оздоровительных лагерях круглогодичного действия, 6 загородных оздоровительных лагерях, 8 оздоровительных лагерях при детских учреждениях социальной защиты, палаточных и профильных лагерях, 149 оздоровительных лагерях с дневным пребыванием детей при муниципальных образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования.

Важной положительной тенденцией в РСО-Алания является сокращение числа образовательных организаций для детей-сирот и числа их воспитанников. В 2008 г. в таких учреждениях проживало 76 509 детей, а еще в 2007 году – 86 627 детей. В прошлом году в стране было закрыто 120 интернатов и детских домов.[6] Вместе с тем возросло число возвратов детей. Множество решений об устройстве детей в семьи было отменено из-за невыполнения замещающими родителями своих обязанностей,

более 30 – по причине жестокого обращения с детьми. В России было выявлено 52 тысячи детей-сирот в 2015 г.

Ежегодно Министерство труда и социального развития РСО-Алания заключает соглашения с АМС районов республики и города Владикавказ о направлении в районы субвенций республиканского бюджета в общем объеме 41 063 тыс. рублей на организацию работы оздоровительных лагерей с дневным пребыванием детей при школах и учреждениях дополнительного образования республики. В период весенних школьных каникул организуется отдых в пришкольных лагерях для 7490 детей.

В рамках проводимой в республике заявочной кампании в органы социальной защиты населения от граждан и организаций поступило свыше 4 тыс. заявок на приобретение детских путевок в оздоровительные лагеря различного типа.

Органами и учреждениями социальной защиты населения, образования, здравоохранения, местного самоуправления, во взаимодействии с республиканскими и районными СМИ, ведется работа по освещению хода организации и проведения детской оздоровительной кампании.

Минтруда и социального развития РСО – Алания были подготовлены и представлены в Управление РСО – Алания по размещению заказов для государственных нужд все необходимые материалы и заявочная документация для проведения открытого аукциона среди оздоровительных учреждений различных типов, предлагающих услуги по организации отдыха детей.

По итогам аукциона, прошедшего 28 января 2016 г., определены победители – 22 оздоровительных учреждения, расположенных в республике и за ее пределами, с которыми заключены государственные контракты на приобретение детских путевок на общую сумму 148,8 млн. рублей.

Исключительное внимание в ходе организации и проведения детской оздоровительной кампании 2016 г. удалось обеспечить безопасность детей: антитеррористической, противопожарной, санитарно-эпидемиологической.

За счет средств бюджета РСО – Алания обеспечивается централизованная доставка детей в загородные учреждения в сопровождении экипажей ГИБДД, медработников и воспитателей оздоровительных лагерей. Осуществляется проверка технического состояния транспорта, доставляющего организованные группы детей к местам отдыха и обратно. Предусмотрено усиление в летний период мер безопасности детей на воде, организация купания в разрешенных местах, в сопровождении инструкторов и медработников, проведение инструктажа о поведении детей на воде.

Задачей названных объектов является взаимодействие в выработке такой социальной политики, которая должна защищать детей от социальных рисков и способствовать удовлетворению базовых жизненных потребностей детства.

Диагностика состояния системы социальной защиты детства на муниципальном уровне включает: анализ состояния системы социальной защиты детства на конкретной территории, выявление проблем ее функционирования и развития; определение уровня финансирования социальных программ и наличия эффективных социальных технологий; оценка имеющейся нормативно-правовой базы; оценка степени материальной обеспеченности семей, в которых воспитываются несовершеннолетние дети.

Активно проводимая политика социальной защиты детей и подростков способствовала сокращению количества детей-сирот. Численность детей, оставшихся без попечения родителей, учтенных на конец 2015 года, составила 481 921 человека, что на 2,3% меньше, чем в 2014 году (в 2014 г. – 493071 ребенок). Из них 83% детей находятся на воспитании в семьях [10].



По данным федерального статистического наблюдения в 2015 г. усыновлено 6,6 тысяч детей, на другие формы устройства: под опеку или попечительство, в приемную семью, на патронатное воспитание передано 52,7 тысяч детей. Кроме того, на профилактику асоциального поведения обучающихся и повышение ее эффективности направлен поиск и внедрение новых профилактических инструментов. В настоящее время с участием заинтересованных федеральных органов исполнительной власти завершается разработка нормативных правовых актов в ходе проекта, реализуемого в рамках Федеральной целевой программы развития образования, в течение 2016 года будут разработаны и апробированы современные структурные образовательные и реабилитационные модели специальных учебно-воспитательных учреждений для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением открытого и закрытого типа; комплект нормативных правовых актов.

Рассмотренные в статье направления должны стать приоритетными ориентирами для современной научно-педагогической общественности и социальной работы в деле разработки полномасштабной научной теории социальной защиты детства. Значимость теоретико-методологического обоснования проблемы социальной защиты детства особенно очевидна в процессе модернизации российского общества, чтобы построить гуманное общество, в котором доминирует приоритет интересов детей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 9-11.
2. Гузева М.В. Ценности и ценностные ориентации личности в структуре духовно-нравственного воспитания //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 40-43.
3. Гусова А.Д. Психоэмоциональное переживание, проявляющееся через тревогу //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 252-254.
4. Кесаева Р.Э., Кантемирова Г.А. О материальном благополучии неполной семьи. // В сб. науч. статей «Семья в зеркале социальной сферы» под ред. докт. соц. наук, проф. Р.Э.Кесаевой. Владикавказ: Изд-во Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л.Хетагурова, 2009. – С.66 – 71.
5. Кесаева Р.Э. Семья и медицина. //Монография. Владикавказ, 2006. – 351 с.
6. Бесолова А.А., Кесаева Ж.Э. Профилактика семейного неблагополучия, социального сиротства, беспризорности и безнадзорности в РСО - Алания (2007-2012гг.) Новосибирск. 2014.
7. Кесаева Р.Э., Малиева-Николенко И.О. Правовое положение несовершеннолетних детей в России. /В сборн. Материалов Международной научно-практической конференции 16-17 декабря 2014г. «Социальные проблемы общества и их решение в эпоху глобализации». Владикавказ: СОГУ: ИПЦ, 2014.-427 с.
8. Микляева А.В., Безгодова С.А., Якунин А.П. Отношение подростков к социальным ролям взрослого человека: к вопросу о социально-психологических перспективах взросления //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 283-286.
9. Римашевская И.М. Россия:10 лет реформ. Социально-демографическая ситуация./ Под ред. И.М. Римашевской.- М., 2002. - С.205.
10. Сабанов З.М. Деятельность специалиста по социальной работе в отделении социальной реабилитации комплексных центров социального обслуживания населения //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 290-292.

УДК 378.147:004.05

## ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА УЧЕБНЫХ КУРСОВ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

© 2016

**Богданова Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, начальник отдела развития дистанционного образования

*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: a.bogdanova@tltu.ru)

**Кондаурова Инесса Константиновна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет*

(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru)

**Аннотация.** Проблемы дистанционного образования поднимаются многими учеными. Проводятся научно-практические конференции. Проблем так много, что даже не перечислить. Одни рассматривают юридическую сторону проблемы, кто-то финансовую сторону, кто-то рассматривает недостаточный уровень профессиональной компетентности специалистов. В этой статье рассмотрены наиболее значимые, по нашему мнению, аспекты проблемы эффективной оценки качества учебных курсов, применяемых в дистанционном обучении, а также их проекция на возможности исследования данной проблемы. Предложены различные методы для проведения исследования в данном направлении. Выбранная тема важна как для практической, так и для научной работы и нуждается в пристальном изучении и научной разработке. Исследования в этой области до сих пор проводились в большинстве случаев, как поверхностные, сопутствующие и вспомогательные к другим темам и, к сожалению, не получали должного раскрытия. Нами предпринята попытка интегрировать научную информацию в различных направлениях. В качестве основных аспектов выделены такие, как задача превращения студента из объекта образовательного процесса в субъект; необходимость комплексного развития целеобразования и целеполагания; оптимальная организация и самоорганизация образовательной и самообразовательной деятельности. Уделено внимание социальному и производственно-экономическому аспектам, аспекту решения проблемы неуспеваемости в высшем образовании. Исследования в данном направлении охватывают сразу несколько различных стратегически важных направлений, являются многоаспектными и глубоко междисциплинарными. Рассмотрение проблем дистанционного обучения, как самой быстро развивающейся отрасли народного образования, поможет качественно изменить современные представления о природе, структуре и закономерностях явлений (объектов), изучаемых в данной области педагогической науки.

**Ключевые слова:** дистанционное образование, дистанционное обучение, дистанционный учебный курс, качество учебного курса, оценка качества, показатели качества учебного курса, учебный контент, профессиональные стандарты, качество образования.

## THE MAIN ASPECTS OF THE PROBLEM OF EFFECTIVE EVALUATION OF THE QUALITY OF TRAINING COURSES USED IN DISTANCE LEARNING

© 2016

**Bogdanova Anna Vladimirovna**, candidate of pedagogical Sciences, head of Department of development of distance education

*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya str, 14, e-mail a.bogdanova@tltu.ru)

**Kondaurova Inessa Konstantinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of chair of mathematics and methods of teaching

*Saratov National Research State University*

(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya str., 83, e-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru)

**Abstract.** Problems of remote education rise many scientists. Scientific and practical conferences are held. There is a lot of problems what even not to list. One consider legal side of a problem, someone financial side, someone considers the insufficient level of professional competence of experts. In this article the most significant are considered, in our opinion, aspects of a problem of effective assessment of quality of the training courses applied in distance learning and also their projection to possibilities of a research of this problem. Various methods for carrying out a research in this direction are offered. The chosen subject is important both for practical, and for scientific work and needs fixed studying and scientific development. Researches in this area were still conducted in most cases as superficial, accompanying and auxiliary to other subjects and, unfortunately, did not receive due disclosure. We made an attempt to integrate a scientific information in various directions. As the main aspects are allocated such as problem of transformation of the student of object of educational process in a subject; need of complex development of a tseleobrazovaniye and goal-setting; optimum organization and self-organization of educational and self-educational activity. The attention to social and productive and economic aspects, aspect of a solution of the problem of poor progress in the higher education is paid. Researches in this direction cover several various strategically important directions at once, are multidimensional and deeply cross-disciplinary. Consideration of problems of distance learning as the most quickly developing branch of national education, will help to change qualitatively modern ideas of the nature, structure and regularities of the phenomena (objects) studied in the field pedagogical science.

**Keywords:** distance formation, distance learning, distance learning course, quality of a learning course, quality assessment, indicators of quality of a learning course, educational content, professional standards, quality of education.

Основные аспекты проблемы эффективной оценки качества учебных курсов, применяемых в дистанционном обучении, можно раскрыть следующим образом.

1. Задача превращения студента из объекта образовательного процесса в субъект, которая сама по себе не нова, и рассматривается многими исследователями. Но при этом нами отмечено, что формирование субъектной позиции студента в обучении с применением дистанционных образовательных технологий возможно лишь в том случае, если в качестве базового элемента обра-

зовательного процесса выступает обеспечение условий, которые способствуют тому, чтобы у каждого студента самостоятельно формировались навыки, способы освоения новых знаний, умений и компетенций. Это позволит обеспечить ему такую необходимую возможность самообразования и саморазвития в дальнейшем.

2. Приоритетом становится необходимость комплексного развития целеобразования и целеполагания.

3. В общем виде, успешное решение проблемы формирования и апробации концепции моделирования

эффективной оценки качества учебных курсов, применяемых в дистанционном обучении является попыткой решения некоего конфликта, разногласия между потребностями и возможностями системы дистанционного образования, при этом одним из средств ее развития становится эффективный тайм-менеджмент образовательной и самообразовательной деятельности студента, с обязательным планированием и оценкой качества учебного контента.

4. Проблема также имеет важнейший социальный аспект, так как, делая дистанционное образование более качественным, мы повышаем доступность высшего образования для тех групп населения, которые не имеют возможности получать его очно или заочно.

5. Особенно интересен производственно-экономический аспект выбранной проблемы в связи с внедрением национальной системы профессиональных стандартов. Неизбежно это приведет к корректировке ФГОСов, а значит и основных образовательных программ на всех уровнях. Для обеспечения должного качества образования необходимо будет обеспечивать соответствующее качество учебных курсов в дистанционном обучении.

6. Аспект решения проблемы неуспеваемости в высшем образовании был рассмотрен нами крайне пристально и тоже нашел свое место в исследовании. При этом оказалось, что существует явное противоречие между тенденциями развития сектора высшего образования в направлении гуманизации и малой востребованностью накопленного к нашему времени и успешно реализованного на практике психолого-педагогического опыта преодоления проблемы неуспеваемости в дистанционном обучении, реализации индивидуального подхода к целеполаганию и целеобразованию у обучаемых.

На основе выделенного ряда важных аспектов проблемы эффективной оценки качества учебных курсов, применяемых в дистанционном обучении, можно сформировать пул общенаучных методологических принципов, применимых для решения проблемы:

- принцип объективности;
- принцип системного изучения;
- генетический принцип;
- принцип сущностного анализа;

Также состав выделенных аспектов приводит к возможности использования в дальнейших исследованиях и более частных принципов: детерминизма и единства внешних и внутренних условий развития. Возможность использование принципа детерминизма говорит о том, что мы должны учитывать влияние всех перечисленных аспектов на применение интеллектуальных технологий оценки качества высшего профессионального образования, учитывать подсистемы детерминации: прошлое, настоящее, будущее. Принцип единства внешних воздействий и внутренних условий реализуется в исследованиях по данной теме следующим образом: внутренние условия процесса оценки качества учебных курсов увязаны с внешними и опосредованы с перечисленными аспектами проблемы в целом. При этом важнейшим результатом применения указанных принципов должен стать переход от качественного описания известных фактов и результатов нашего исследования к их количественной характеристике, определить которую можно, введя в исследование интегрированный показатель качества дистанционного учебного курса. Как реализация всех перечисленных принципов, может быть предложена схема мультиагентных связей в педагогическом исследовании, которая более подробно описана в [1]. Применяемые в этой области другие общенаучные методологические принципы: действительный принцип; принцип объективности; принцип системного изучения; принцип сущностного анализа.

Новизна использования перечисленных методов и подходов для решения проблемы эффективной оценки качества учебных курсов, применяемых в дистанционном обучении заключается в том, что мы не ограничи-

ваемся простым механическим сочетанием методов, приемов, методик познания [2]; на основе технологий мультиагентных связей они становятся определенным образом упорядоченной логической системой взаимодействия отдельных феноменов, которые ее формируют.

Исследования в данной области интегрируют научную информацию в различных направлениях. Перечисленные методологические принципы – это базовая отправная точка исследования. Педагогический и научный опыт позволяет оценивать выдвинутую проблему одновременно с двух сторон: как проблему педагогическую и производственную, ведь разработка учебного курса – это ни что иное, как производство. Важен и другой взгляд на проблему: взгляд педагога, практикующего работу с дистанционными технологиями, и взгляд человека, хорошо владеющего инструментами и тенденциями в области развития информационных технологий [3-11]. Такой междисциплинарный подход позволяет изучить и оценить гораздо больше аспектов фундаментального исследования, чем если бы проблемой занимались исключительно специалисты в какой-либо одной области научного знания [12].

Алгоритмические методы проектирования и исследования актуальных проблем оценки качества дистанционных курсов также находят применение, в частности, формирование логических и математических алгоритмов. Поскольку алгоритмические методы наиболее успешно используются при разработке концепции, они позволяют применять персональный компьютер при проектировании и оценке качества курсов:

- исследуемые характеристики и показатели задаются заранее;
- аналитическая часть исследования проводится согласно разработанному алгоритму;
- оценка результатов дается не только в словесной форме, но и в форме данных эксперимента, подлежащих анализу;
- стратегия фиксируется заранее, контролируется ее соблюдение.

Исследование в данной области охватывает сразу несколько различных стратегически важных направлений. В настоящее время разработаны и проходят апробацию критерии оценки качества дистанционных учебных курсов с использованием интеллектуальных технологий [13]. Полученные результаты помогут качественно изменить современные представления о природе, структуре и закономерностях явлений (объектов), изучаемых в данной области педагогической науки.

Проведенный нами анализ эволюции института дистанционного образования показал [14-20], что в большинстве случаев практической реализации дистанционных образовательных технологий происходит простое переключивание опыта очного и заочного обучения. При этом не учитывается, что студент оказывается отключенным от обычной «студенческой», «университетской» среды, не проводит время в аудиториях, не общается напрямую с преподавателями и однокурсниками. Вместе с этим информационные технологии становятся во главу угла в дистанционном образовании. Таким образом, обучение с применением дистанционных образовательных технологий имеет ряд коренных отличий от обучения в традиционных формах. Однако, этот факт редко учитывается педагогами-практиками и административными подразделениями вузов, а ученое педагогическое сообщество уделяет пока этой проблеме недостаточное, на наш взгляд, внимание. В предыдущие десятилетия развитие сектора дистанционного образования в целом было крайне медленным, но интересно, что и до сих пор многими вузами, реализующими его, используются давно устаревшие технологии передачи информации. Так, например, применяется кейсовая технология обучения, когда студенты получают от вуза «кейс» с лекциями и заданиями, а потом возвращают в установленный срок точно такой же «кейс» с ответами на задания. В

некоторых вузах дистанционное обучение реализуется через сеть преподавателей, когда студент общается не с преподавателями по курсу, а с преподавателем, который постепенно становится единственным каналом коммуникации между ним и учебным заведением. И все это происходит в то время, как современные технологии позволяют обучаться он-лайн, используя всего лишь смартфон. Такой опыт реализован сейчас в ФГБОУ ВО ТГУ в рамках федерального образовательного проекта «Росдистант». Именно желание развиваться в этом направлении и совершенствовать свои возможности реализации дистанционного обучения привело к постановке вопроса актуальности изучения основных аспектов проблемы эффективной оценки качества учебных курсов, применяемых в дистанционном обучении.

Выше сказанное позволяет с уверенностью говорить о том, что выбранная тема важна как для практической, так и для научной работы и нуждается в пристальном изучении и научной разработке. Исследования в этой области до сих пор проводились в большинстве случаев, как поверхностные, сопутствующие и вспомогательные к другим темам и, к сожалению, не получали должного раскрытия. Новая глава Минобрнауки Ольга Васильева в одном из своих интервью заявила: «Я буду делать все возможное, чтобы внеурочное время было направлено на воспитание и формирование обучаемого (школьника, студента) как человека». Лейтмотивом всех ее выступлений становится установка на возвращение воспитательной компоненты в образовательный процесс в любой форме. Реализация этих идей в дистанционном образовании возможна только при строгом контроле качества образовательного контента, качества сопровождения дистанционных учебных курсов. Основные аспекты проблемы эффективной оценки качества учебных курсов, применяемых в дистанционном обучении – это фундамент, на основе которого должен быть выстроен образовательный процесс.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Богданова А.В. Мультиагентные связи в диагностике качества образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 14-17.
2. Подходы к оценке качества курсов и программ дистанционного обучения [Электронный ресурс] // URL: [http://dl.nw.ru/process/quality\\_dist\\_course/index.shtml](http://dl.nw.ru/process/quality_dist_course/index.shtml) (дата обращения: 10.09.2016).
3. Глазова В.Ф. Особенности процесса информатизации в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2013. № 1 (12). С. 28-30.
4. Кулагина Ю.А. Результаты опытно-экспериментальной работы по подготовке будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 87-93.
5. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.
6. Третьякова Е.М., Одарич И.Н. Повышение познавательной активности студентов в профессиональном обучении с применением новых информационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 123-125.
7. Белашов П.Д., Разуваев И.С. Понятие «компьютерные технологии» в рамках информационных технологий в обучении // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 54-60.
8. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.
9. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Методическая система профессионально-ориентированного обучения дисциплине «современные информационные техноло-

гии» // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 42-45.

10. Новикова А.В. Опыт использования информационных интерактивных образовательных технологий в техническом вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 6 (22). С. 239-242.

11. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84.

12. Актуальные проблемы современного педагогического образования / Сборник научно-методических статей победителей городского конкурса «Образование без границ», посвященного 65-летию высшего образования в г.о. Тольятти / Под общей редакцией Г.В. Ахметжановой. 2016.

13. Глазова В.Ф. Профессионально-ориентированное обучение дисциплине «Современные информационные технологии» // Современное состояние и перспективы развития психологии и педагогики. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Сукиасян А.А.. 2014. С. 36-38.

14. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Роль дистанционного образования в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 10-12.

15. Ахметова Д.З. Обеспечение качества дистанционного обучения в призма личностного развития обучающихся // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 55-58.

16. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.

17. Вострокнутов Е.В., Волков С.Н., Адамский С.С., Мокиевская Н.Е., Зайцев В.А. Реализация образовательных дистанционных мультимедийных интернет-проектов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 66-70.

18. Иванова Т.Н. Тенденции и перспективы дистанционного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 42-45.

19. Морозова И.Г. Повышение инфокоммуникационной компетенции преподавателей в проектах дистанционного обучения иностранных студентов // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 79-80.

20. Горбатов С.В. Использование электронных технологий в процессе обучения лиц с ограниченными возможностями // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 14-15.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ  
ПО БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ

© 2016

**Вопиашина Светлана Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой  
«Теория и практика перевода»**Малявина Анна Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры  
«Теория и практика перевода»*Тольяттинский государственный университет**(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: maljawina@yandex.ru)*

**Аннотация.** Внутренняя потребность в модернизации российской системы высшего образования вместе с требованиями Болонской декларации постепенно выводят вузы нашей страны на общеевропейскую арену двухуровневого образования, предполагающего не только новый компетентностный подход, систему перевода и накопления кредитов, индивидуализацию обучения, но и реорганизованную систему оценивания и контроля. Начиная с 2002 года, в российских университетах вводится балльно-рейтинговая система, которая способствует комплексному мониторингу успеваемости каждого студента и, как это было задумано, повышает эффективность образовательного процесса. Сейчас, несмотря на то что реформы еще продолжаются, назрела необходимость их научного анализа. Не только российское, но и европейское сообщество задается вопросами: как положения Болонской декларации вписываются в образовательный процесс, требуется ли внесение коррективов, какие пути развития видятся в дальнейшем. На наш взгляд, главным аргументом, подтверждающим необходимость и неизбежность модернизации сферы образования, является возможность тщательного переосмысления образовательных программ, их реструктурирование и содержательное обновление. При этом планы и концепции введения новшеств столь разносторонни, что, к сожалению, пока недостаточно внимания уделяется методике преподавания, которая призвана формировать ключевые компетенции и которой требуется новый импульс развития. В статье рассматривают методические проблемы, связанные с внедрением в процесс обучения студентов-переводчиков балльно-рейтинговой системы.

**Ключевые слова:** балльно-рейтинговая система, методические проблемы, традиционная система высшего образования, Болонский процесс, двухуровневая система образования, компетентностный подход, самостоятельное обучение, средства оценивания и контроля.

METHODICAL PROBLEMS OF STUDENT TRANSLATORS TRAINING  
USING POINT-RATING SYSTEM

© 2016

**Vopiyashina Svetlana Mikhailovna**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Head of the Theory and Practice of Translation Department**Malyavina Anna Nikolaevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Theory and Practice of Translation Department*Togliatti State University**(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14, e-mail: maljawina@yandex.ru)*

**Abstract.** Internal demand in the modernization of the Russian higher education system together with the Bologna Declaration requirements bring our universities to the fore of the European two cycle degree system, involving not only the new competence-based approach, the ECTS, the individualization of learning, but also reorganized evaluation and monitoring system. Since 2002 there was introduced the two cycle degree system in the Russian universities. This system promotes the integrated monitoring progress of each student and increases the efficiency of the educational process. Now, despite the fact of ongoing reforms, there is a need of scientific analysis. Both Russian and European community have identical questions: how the provisions of the Bologna Declaration fit into the educational process, whether we need to make adjustments, what are further ways of development. In our opinion, the main argument, confirming the necessity and inevitability of the education sector modernization is the possibility of a thorough rethinking of educational programs, their restructuring and substantial update. At the same time plans and concepts of innovations are so versatile that not enough attention is paid to teaching methodic which is designed to form the core competencies and requires a new impetus to development. The article discusses the methodical problems associated with the introduction of the point-rating system into the educational process of student translators.

**Keywords:** point-rating system, issues of teaching methods, traditional higher education system, Bologna Process, two cycle degree system, competency-based approach, Independent Learning Skills, monitoring and evaluation system.

С момента присоединения Российской Федерации к Болонскому процессу не теряет актуальности требование выполнения положений Болонской декларации. Напрямую это подтверждается также Концепцией федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, в которой указано, что для внедрения в вузах новых технологий и форм организации учебного процесса необходимо создание нормативно-методической базы, в том числе за счет «реализации основных требований Болонского и Туринского процессов во всех организациях высшего образования» [1]. Одним из основных положений Декларации является разработка системы учета успеваемости согласно Европейской системе перевода и накопления кредитов (ECTS). Введение системы зачетных единиц предусмотрено Приказом Министерства образования и науки РФ от 29 июля 2005 г. № 215 «Об инновационной деятельности высших учебных заведений по переходу на систему зачетных единиц», при этом в нем ни слова не сказано о балльно-рейтинговой системе (БРС) [2]. Зато речь о внедрении

БРС велась в Приказе № 2654 от 11.07.2002 «О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов» [3]. При этом связь Европейской системы перевода и накопления кредитов с балльно-рейтинговой системой, а также с упомянутыми выше министерскими приказами от 2005 и 2002 годов подчеркивается в многочисленных научных разработках (см., например, статьи Л.Д. Плотникова [4], Т.П. Варламовой [5], Е.К. Гресс [6] и др.). Отметим, что мы не намерены выяснять, какой документ первичен или как российская концепция встраивается в общеевропейскую образовательную систему, нам хотелось бы обратиться к рассмотрению вопросов, которые, на наш взгляд, неизбежно появляются при введении в процесс обучения любых новых технологий и форм, а именно – методических проблем обучения.

Анализ исследований и публикаций последних лет показал, что в научной среде наступила фаза переосмысления и глубокого анализа процессов, связанных с введением и применением на практике двухуровневой ком-

петентностно-ориентированной системы высшего профессионального образования, основанной на ECTS (см., например, статьи Е.И. Куценко [7], Д.А. Громовой [8], М.В. Пономарева [9] и др.). Предпринимаются попытки не только описать и систематизировать положительные и негативные последствия внедрения БРС в дуальную парадигму высшего образования, но и предложить некоторые решения выявленных проблем. Изучение научных работ также позволило обнаружить, что методический аспект использования БРС почти не рассматривается авторами, а значит, до сих пор остается нерешенным.

Заявленные в названии статьи методические проблемы, возникающие при организации учебного процесса с применением БРС, вытекают, на наш взгляд, из того, что при внедрении новых форм контроля многие забывают о том, что вся совокупность методов и приемов работы в современных вузах зачастую базируется на традиционной (классической) методике преподавания. Получается, что вводимая новейшая система оценивания в основе своей имеет педагогическую технологию, унаследованную от системы советского образования, иными словами, преподаем по старинке, а со студентов спрашиваем по «последнему слову техники».

Обозначим тонкие места классической методики преподавания, которые диссонируют с положениями и требованиями БРС, встречаемой в учебный процесс в рамках выполнения положений Болонской декларации.

*Первое*, на что хотелось бы обратить внимание, это использование БРС в рамках уровневой высшего образования. Как отмечает Т.А. Левченко, в этом случае балльно-рейтинговая система обеспечивает «объективную базу для отбора студентов для продолжения обучения (магистратура, аспирантура)» [10, с. 55], то есть указывает те уровни, которые существуют в европейских вузах. При этом в российской образовательной среде имеются еще уровни освоения компетенций. В Тольяттинском государственном университете (ТГУ) предусмотрены пороговые, базовый и продвинутый уровни, на каждом из которых прописаны получаемые знания, приобретаемые умения и отрабатываемые навыки. Приведем пример из программы по курсу «Основы теории второго иностранного языка (немецкий)», разработанной авторами статьи для обучения студентов-переводчиков:

Компетенция: способность использовать понятийный аппарат философии, теоретической и прикладной лингвистики, переводоведения, лингводидактики и теории межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач (ОПК-1)		Уровни	Описание показателей
Знать: понятийный аппарат теоретической лингвистики	Продвинутый уровень	Осознавать язык как систему языковых единиц разных уровней, видеть взаимосвязи между направлениями теоретической лингвистики. Источники знания: обязательная и дополнительная литература, материалы лекций, современная научная литература	
	Базовый уровень	Понимать взаимосвязь между отдельными понятиями теоретической лингвистики. Источники знания: обязательная и дополнительная литература, материалы лекций	
	Пороговый уровень	Знать понятия теоретической лингвистики и их определения. Источники знания: обязательная литература, материалы лекций	
Уметь: использовать лингвистическую терминологию в практической деятельности	Продвинутый уровень	Уметь анализировать текст и строить доказательную базу, оперируя лингвистической терминологией	
	Базовый уровень	Уметь интерпретировать лингвистические явления с помощью терминологии	
	Пороговый уровень	Уметь проиллюстрировать лингвистическую терминологию	
Владеть: методами анализа текста для решения профессиональных задач	Продвинутый уровень	Владеть системой методов равноуровневого анализа текста, креативно подбираемой для решения неординарных профессиональных задач	
	Базовый уровень	Владеть методами анализа текста в зависимости от типа текста и поставленной профессиональной задачи	
	Пороговый уровень	Владеть методами анализа текста (по шаблону) для решения типичных профессиональных задач	

С одной стороны, двойная система уровней делает прозрачным переход на более высокую образовательную ступень, с другой стороны, осложняет методическую организацию, так как требует от преподавательского состава существенной корректировки учебного процесса, рабочих программ дисциплин, техник и технологий преподавания. Это вызвано необходимостью отказа от традиционной системы высшего образования, которая была едина, то есть не имела уровневой градации, и элитарна по своей сути. Еще один нюанс состоит в том, что наличие уровней освоения компетенций зачастую никак не влияет на выставление итоговой отметки за каждый конкретный предмет (более подробно этот вопрос будет рассмотрен ниже).

Из сказанного выше вытекает *вторая проблема* введения БРС: несоответствие компетентного подхода при оценивании и классической методике преподавания дисциплин, в инструментарии которой отсутствуют необходимые ресурсы и условия. В рамках компетентного подхода как работодатели, так и общество в целом предъявляют вузам логичные требования: выпускники должны «ориентироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания <...>; самостоятельно критически мыслить <...>; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить; грамотно работать с информацией <...>; быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща <...>; самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня» [11, с. 196]. На наш взгляд, механическое введение балльной системы не позволит средствами традиционной методики, во-первых, выработать подобные компетенции, а во-вторых, оценить их.

Рассмотрим некоторые ключевые моменты образовательного процесса (лекционные занятия, практикумы/семинары и индивидуальные домашние задания) в аспекте БРС. Так, прямая передача знаний преподавателем во время «старорежимной» лекции не только не формирует самостоятельность слушателей, но и не позволяет оценить степень сформированности знаниевой базы студента. Действенную помощь здесь могут оказать лекции-дискуссии, лекции-веб-квесты, лекции-провокации, во время которых преподаватель в состоянии придать «образовательному процессу характер полифонического взаимодействия его субъектов» [12, с. 63], эмоционально вовлеченных в процесс получения знаний. Сложность использования подобной интерактивности состоит, на наш взгляд, в том, что не все преподаватели готовы к диалогу, способны принять чужую точку зрения и тем более объективно оценить мнение, не совпадающее с их собственным. Студенты, особенно первокурсники, с некоторой боязнью воспринимают приглашение педагога к диалогу, боятся высказываться или, что еще хуже, ограничиваются зачитыванием информации из «Википедии».

Традиционные семинарские и практические занятия должны быть наполнены личностно-ориентированными технологиями: «обучение в сотрудничестве, метод проектов, „портфель обучаемого“, интернет-технологии» [13, с. 5]. К сожалению, компьютер и интернет, призванные повышать заинтересованность в процессе обучения, вырабатывать самостоятельность студентов и выстраивать индивидуальную траекторию их обучения, зачастую имеют прямо противоположный эффект: вместо заинтересованности – интерес к проверке своих аккаунтов, вместо самостоятельности – работа по типу «скопировать–вставить», вместо индивидуализации – обмен выполненными заданиями в специально созданной для этого группе в «ВКонтакте». При этом для того чтобы методически верно и оправданно с точки зрения БРС организовать деловые игры, круглые столы, дискуссии, требуется не только колоссальный опыт, но и значительное количество времени и усилий.

Индивидуальные домашние задания в аспекте оценивания с помощью БРС также должны носить компетентностный и личностно-ориентированный характер. Это постулирует отказ от механического выполнения большого количества однотипных упражнений и привлечение таких форм и методов, как учебный портфель (языковой портфель студента-переводчика с самооценкой своих достижений), кейс-метод (анализ и всестороннее изучение ситуаций из профессиональной жизни переводчика-практика), проектная деятельность. Последняя иногда понимается превратно, так как ее результатом зачастую считается доклад на тему или презентация. Результатом проекта, напротив, должен быть продукт самостоятельной творческой деятельности, *реальной*

предмет, например, личный сайт переводчика, оказание услуги в качестве устного или письменного переводчика, создание переводческого проекта в учебном бюро переводов и его коллективное выполнение и проч.

Использование БРС в рамках компетентного подхода выявляет еще одну проблему: классическая методика преподавания отличалась неоспоримым приматом «чистых знаний», сейчас же пальму первенства получило практическое овладение, профессиональное использование знаний и умений на практике. Для каждого направления обучения, а точнее профиля, имеется перечень компетенций, которые, во-первых, должны быть сформированы, а во-вторых, проверены (как с помощью БРС, так и итогового государственного испытания). При составлении основной образовательной программы высшего образования (ООП ВП) по конкретному направлению подготовки компетенции распределяются по разным дисциплинам, в рамках которых предполагается их формирование. На наш взгляд, внутри ООП ВП должны быть выработаны единые жесткие требования по оцениванию отработываемых компетенций в рамках всех дисциплин, входящих в учебный план направления подготовки. Например, в рамках курса «Информационные технологии в лингвистике» профиля «Перевод и переводоведение» отработывается компетенция ОПК-20, то есть изучается ГОСТ, доводятся до автоматизма навыки набора и форматирования текста, оформления библиографического списка, при этом одним из критериев оценки письменных работ студентов является степень сформированности данной компетенции. В рамках других дисциплин, по нашему твердому убеждению, письменные работы, выполненные в электронном виде, также должны оцениваться согласно степени овладения данной компетенцией. К сожалению, не все преподаватели требуют оформлять работы по правилам набора и форматирования, для студентов это обозначает, что можно сэкономить усилия и прислать на проверку неформатированный текст, скаченный из интернета, при этом баллы за плагиат или несоответствие ГОСТ не будут вычтены. Из-за подобного разобщения усилий педагогов у учащихся не вырабатывается необходимая компетенция, ведь только постоянное применение искомого навыка превращает его в необременительную привычку. То же самое касается проблемы массового игнорирования студентами-переводчиками правил и норм русского языка, которую можно попытаться изжить общими усилиями преподавательского сообщества, если все педагоги будут не только обращать внимание на ошибки, но и снижать за них баллы. Получается, что наличие общих глобальных планов по привитию студентам определенных компетенций предполагает их формирование и контроль в рамках не одной дисциплины, но всех дисциплин учебного плана, и использование БРС как раз позволяет это сделать.

Рассматривая вторую методическую проблему использования БРС, мы обратили внимание, как часто при описании результатов компетентного подхода используется слово «самостоятельный». Возможность стимулирования самостоятельности с помощью БРС описывают авторы статей, опубликованных в течение нескольких последних лет, например, В.Ю. Ефимов-Комаров, Л.Б. Ефимова-Комарова [14], Е.А. Жиндеева [15], И.Ю. Юсупов, Н.В. Морозова [16]. Такой же потенциал рейтинговой системы видит Н.В. Ефанова, утверждая, что «целью внедрения БРС как системы оценки систематической работы студентов в течение семестра <...> является желание повысить мотивацию студентов к самостоятельной работе, количество часов на которую заметно возросло после перехода на новые ФГОС ВО» [17, с. 290-291]. В корреляции самостоятельной работы и балльно-рейтинговой системы нам видится *третья методическая проблема*, требующая более пристального изучения [18-22]. Классическая методика преподавания исходила из постулата о строго регламентиро-

ванной и постоянно контролируемой аудиторной работе. В вузах не приветствовалась «самодетельность», выражающаяся в использовании нерекондованных учебников и статей, высказывании собственного мнения или разработке нового научного направления. Сейчас в странах, подписавших Болонскую декларацию, самостоятельность не только приветствуется, но требуется для успешной профессиональной деятельности в дальнейшем: «Die Länder empfehlen daher den Hochschulen nachdrücklich, <...> Absolventinnen und Absolventen auch auf die Option der beruflichen Selbstständigkeit vorzubereiten» [23]. Развитие навыков самостоятельного обучения и их контроль с помощью БРС возможны, по мнению И. Янке, Т. Хэртеля, М. Винклера, в рамках самостоятельного управления процессом собственного обучения и принятия самостоятельных решений по таким вопросам, как «Thema selbstständig suchen; eigene Fragestellungen entwickeln; Lücken im Wissensstand aufdecken; Studierende recherchieren selbst zum Thema; Studierende organisieren ihren Lernprozess selbst; eigene Lernziele formulieren» [24, с. 141]. К сожалению, наш двадцатилетний опыт работы в вузе показывает, что студенты не умеют и не хотят самостоятельно учиться. В силу ментальности, психологических особенностей или традиций образования, построенного на системе экзаменов и зачетов, российский студент зачастую неинициативен и нелюбопытен, привык выполнять задания строго в рамках домашней работы. Даже если тема учащимся не до конца понята, он ограничивается только теми упражнениями, которые задал преподаватель для обязательного выполнения, необязательные для выполнения задания обычно игнорируются. Творческие письменные задания, требующие большой степени самостоятельности и креативного подхода, обычно воспринимаются студентом как вызов, который необходимо аннулировать с наименьшими усилиями, например, попросить у старшекурсников уже выполненное задание или скопировать отрывки текстов из интернета и, даже не читая их, составить малоприменную для использования компиляцию. Попыткой приучить студентов-переводчиков к самостоятельной профессиональной деятельности, которая могла бы способствовать дальнейшему трудоустройству выпускника и оценивается с помощью бонусных баллов, является обязательное участие лингвистов в конкурсах переводов, организуемых различными вузами и бюро переводов. При всем внимании студентов к данному виду работы мысль о самостоятельном поиске информации о новых мероприятиях студентам не приходит в голову.

Раскрывая суть *четвертой методической проблемы*, позволим себе процитировать П.М. Кайбушеву, которая заявляет, что положительный эффект применения БРС возможен только «при условии регулярной работы студентов. <...> При этом всегда найдутся студенты, которые не будут работать регулярно в течение семестра» [25, с. 144], а получат необходимые баллы во время прохождения процедуры тестирования в конце семестра. Подобное положение дел указывает на крепкую связь современного образования с классической методикой обучения в вузе, когда основной процедурой оценивания был семестровый зачет или экзамен. С одной стороны, у преподавателя отсутствует возможность аттестовать учащихся по результатам работы в семестре, так как предусмотрено итоговое – зачастую компьютерное – тестирование, в результате которого студенты могут набрать такое же количество баллов, что и за целый семестр активной и кропотливой работы. С другой стороны, студенты, видя брешь в подобном образом построенной балльно-рейтинговой системе, могут, вообще не участь в течение всего семестра, набрать минимальное количество баллов, необходимых для аттестации и перевода на следующий год обучения, во время прохождения итогового испытания. При этом пороговый проходной балл внутри университетов в среднем равен шестидеся-

ти, а значит студент, как всякий логически мыслящий человек, просто вынужден идти по пути наименьшего сопротивления.

Хочется отметить еще один аспект указанной выше проблемы, который заключается в том, что средства оценивания и контроля, применяемые в современном образовательном процессе и на основании которых выстраивается вся БРС, необходимо срочно и основательно переосмыслить в силу их недейственности. Ведь «если раньше нужно было главным образом проверить, прочел студент то, что было задано, или нет, то теперь этого уже недостаточно, так как прочел – не значит понял. Пересказал – тоже не значит понял. И даже если ответил на вопрос по тексту, „отбившись блоком“, то есть найденным в тексте предложением, это тоже не значит, что понял» [26, с. 79]. В качестве доказательства пассажа «прочитал – не значит понял» приведем пример из практики работы со студентами-переводчиками ТГУ: во время подготовки к оценочным мероприятиям и их проведения преподаватели регулярно отсылают студентов к созданному согласно новым требованиям для каждой дисциплины фонду оценочных средств, где учащиеся могут найти описание критериев и сроков выполнения заданий, шкалу скрупулезно расписанных баллов, начисляемых за разные степени выполнения заданий, образцы оформления и прочие важные для успешного выполнения задания сведения. При этом нередки ситуации, когда студент, получив за работу не максимальное количество баллов, искренне не понимает, за что баллы были сняты, так как, по словам студентов, описание длинное, непонятное и скучное. Многие склонны винить в этом клиповое мышление, которое не позволяет современному поколению студентов сосредоточенно читать неинтересную информацию, изложенную на двух страницах и не сопровождающуюся изобразительным рядом, и которое требует разработки новых образовательных технологий и применения небанальных психологических подходов (см., например, статьи В.В. Пронина [27] и А.Д. Пудалова [28]).

Таким образом, основные методические проблемы использования БРС в парадигме современного вузовского образования вытекают из противоречия, которое заключается в том, что в условиях соблюдения требований Болонской конвенции в вузах сохраняются педагогические технологии старой советской школы, жизнеспособность которых, видимо, можно объяснить средним возрастом профессорского-преподавательского состава, равным 50 годам. Среди других возможных проблемных зон титульной темы, требующих более детального изучения, имеет смысл назвать массовость высшего образования как негативный фактор, который влияет на формирование компетенций. Не все учащиеся способны овладеть компетенциями на продвинутом уровне, при этом методические подходы и система оценивания не всегда приспособлены к подобному вызову. Кроме того, насущным остается вопрос платности высшего образования, что отражается на возможности формирования по-настоящему уровневой системы образования, так как не все способные студенты могут позволить себе оплатить обучение в магистратуре или аспирантуре. И, наоборот, неспособные учиться, но могущие платить, готовы просто оплачивать обучение и во время семестрового тестирования переходить на следующий отрезок образовательной линейки, потому что БРС позволяет набрать минимальное количество баллов, необходимых для продолжения обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р, утверждающее Концепцию федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. URL: [минобрнауки.рф/документы/4952](http://минобрнауки.рф/документы/4952).

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 29 июля 2005 г. № 215 «Об инновационной деятельно-

сти высших учебных заведений по переходу на систему зачетных единиц». URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/data/d\\_05/m215.html](http://www.edu.ru/db-mon/mo/data/d_05/m215.html).

3. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 2654 от 11.07.2002 «О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов». URL [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/2654.html#2#2](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/2654.html#2#2).

4. Плотников Л.Д., Чикова О.М. Конвергенция личностных свойств студентов и рейтинговой оценки знаний в вузе педагогической направленности // Теория и практика общественного развития. 2014. № 15. С. 59-62.

5. Варламова Т.П. Некоторые аспекты оценивания учебно-познавательной деятельности студентов вуза в парадигме компетентного подхода // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. № 3. С. 203-207.

6. Гресс Е.С., Крылов С.С. Методические аспекты комплексного оценивания компетенций студентов // Качество. Инновации. Образование. 2014. № 4. С. 14-19.

7. Куценко Е.И. Преимущества и недостатки использования балльно-рейтинговой системы в оценке учебных достижений студентов // Актуальные научно-методические и нормативно-правовые аспекты внедрения ФГОС ВПО. С. 54-58.

8. Громова Д.А. Опыт применения балльно-рейтинговой системы оценивания при изучении делового английского языка на факультете менеджмента // Культура и деловой иностранный язык: сб. ст. по материалам международной научно-практической конференции «STUDIUM: педагогика высшей школы», Санкт-Петербург, 14-15 марта 2013 г. С. 6-10.

9. Пономарев М.В. Десять мифов о балльно-рейтинговой системе. URL: <http://xn--clajr.xn--plai/obrazovanie/ballno-reytingovaya-sistema/10-mifov/>.

10. Левченко Т.А. Проблемы и перспективы использования балльно-рейтинговой системы для аттестации учебной работы студентов высших учебных заведений // Успехи современного естествознания. 2008. № 9. С. 55-56.

11. Уразбаева К.Т., Карибжанова Ш.А. Культура качества в обучении как один из компонентов сближения и гармонизации педагогического образования в условиях Болонского процесса // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: сб. ст. по материалам V Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей / под. общ. ред. Э.Г. Скибицкого. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. С. 195-198.

12. Евгеньева Н.А. Иноязычный образовательный процесс в высшей школе: гуманитарное измерение // Вызовы XXI века и образование: материалы всероссийской научно-практической конференции. Оренбург: ОГУ, 2006. С. 56-64.

13. Ефимова Р.М. Некоторые особенности обучения взрослых иностранному языку. Пятигорск: ПГЛУ, 2008. 5 с. URL: [http://www.pglu.ru/upload/iblock/f71/uch\\_2008\\_iii\\_00039.pdf](http://www.pglu.ru/upload/iblock/f71/uch_2008_iii_00039.pdf).

14. Ефимов-Комаров В.Ю., Ефимова-Комарова Л.Б. Балльно-рейтинговая система как один из инструментов совершенствования образовательных технологий // Научные труды Северо-западного института управления. 2014. № 2 (14). Т. 5. С. 211-214.

15. Жиндеева Е.А. Самостоятельная работа магистров в условиях обновления национальных образовательных программ // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 4 (1). С. 13-14.

16. Юсупов И.Ю., Морозова Н.В. Проблемы разработки и внедрения балльно-рейтинговой системы обучения и оценки успеваемости студентов вуза по экономическим направлениям подготовки // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 6. С. 78-80.

17. Ефанова Н.В. Опыт использования балльно-рейтинговой системы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)



тинговой системы оценки знаний студентов по дисциплине «Нечеткая математика и логика» // Качество современных образовательных услуг – основа конкурентоспособности вуза: сб. ст. по материалам межфакультетской учебно-методической конференции. Краснодар: Кубанский государственный аграрный университет, 2016. С. 290-292.

18. Павлова Е.С. Рейтинг и оценка уровня знаний студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 90-91.

19. Исмагилова Э.Ф. Анализ оценочных систем и оценочных шкал, используемых в России и в общей мировой практике // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 74-76.

20. Иванов М.Ю. Контроль и оценивание самостоятельной работы студентов по модульно-рейтинговой системе (опыт кафедры экономики) // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 58-61.

21. Саглам Ф.А. Способы мотивирования и оценка результативности самостоятельной работы студентов-психологов в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 66-68.

22. Артамонова Г.В. Роль мотивации в процессе самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 7-9.

23. Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses // Beschluss der 327. Kultusministerkonferenz am 15.10.2009. URL: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/weiterentwicklung-des-bologna-prozesses.html>.

24. Jahnke I., Haertel T., Winkler M. Sechs Facetten der Kreativitätsförderung in der Lehre – empirische Erkenntnisse // Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis / hg. S. Nickel; gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Arbeitspapier Nr. 148. September 2011. S. 138-152.

25. Кайбушева П.М. Использование балльно-рейтинговой системы как метода оценки результатов обучения студентов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. Выпуск № 50 (1). С. 141-149.

26. Петрова О.В. Миссия невыполнима? // Проблемы языка, перевода и литературы: сборник научных трудов. Серия «Язык. Культура. Коммуникация». Выпуск 19. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2016. С. 72-80.

27. Пронин В.В. Клиповое мышление студента в дистанционном обучении // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 2 (2). С. 468-471.

28. Пудалов А.Д. Клиповое мышление современный подход к познанию // Сборник научных трудов Ангарского государственного технического университета. 2011. № 1. Т. 1. С. 229-233.

УДК 378.02:37.016

## ОБУЧЕНИЕ РЕДАКТИРОВАНИЮ ПЕРЕВОДА КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

© 2016

**Вопияшина Светлана Михайловна**, кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой «Теория и практика перевода»  
**Мурдускина Ольга Валериевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Теория и практика перевода»

*Тольяттинский государственный университет  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: O. Murduskina@tltsu.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме обучения лингвистов-переводчиков редактированию письменного перевода. Авторы делают обзор существующих требований к уровню подготовки профессионального переводчика и их отражение в современных профстандартах. Делается вывод о значимости развития рефлексивных навыков в процессе подготовки будущих переводчиков. Авторы также рассматривают различные типы переводческих ошибок, которые снижают качество письменного перевода, излагают причины появления ошибок и их значимость для оценивания качества письменного перевода. Делается вывод о том, что языковые ошибки, связанные с нарушением норм и узуса переводящего языка в значительной степени снижают качество переводного текста и нуждаются в исправлении в процессе редактирования. Выделяются два вида редактирования: одноязычное и двуязычное. Одноязычное редактирование осуществляется при проверке текста перевода без его сравнения с оригиналом и является более эффективным инструментом редактирования текста перевода, поскольку оно дает полное представление об итоговом продукте перевода. В статье предлагается подробное описание процедуры организации занятий с применением редактирования/саморедактирования, как формы организации занятий, призванной повысить качество перевода. Предложен комплекс упражнений по обучению студентов редактированию с целью повышения качества подготовки переводчиков.

**Ключевые слова:** письменный перевод, профессиональные компетенции переводчика, качество перевода, переводческая ошибка, языковые ошибки, редактирование, саморедактирование, рефлексия, обучение переводу, комплекс упражнений.

## TEACHING EDITING TRANSLATION AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF FUTURE TRANSLATORS TRAINING

© 2016

**Vopiashina Svetlana Mikhailovna**, candidate of philological sciences, associate professor,  
head of the Theory and Practice of Translation Department  
**Murduskina Olga Valerievna**, candidate of philological sciences, associate professor  
of the Theory and Practice of Translation Department

*Togliatti State University  
(445020, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 14, e-mail: O. Murduskina@tltsu.ru)*

**Abstract.** The article is dedicated to the problem of teaching future translators such skills as editing and self-editing while translating. The authors review the existing requirements for the qualification of a professional translator, as well as modern professional standards in translation sphere. The significance of reflexive skills formation in the course of professional translators training is specified in the article. The authors also allocate different types of typical translation errors, which reduce the quality of the translation as well as analyze the causes of errors and their significance for the quality of translation evaluation. The conclusion is made that language errors related to violation of target language rules and usage affect the quality of translated text and should be corrected in the editing process. There are two kinds of editing: monolingual and bilingual. Monolingual editing is done when checking the translation of the text, without comparing it with the original; it is a more effective tool for editing text translation, because it provides a complete perception of the final product of translation. The article offers a detailed description of the procedures for the organization of editing and self-editing as a form of training designed to improve the quality of translation. The paper also suggests examples of exercises to teach students editing as a means of improving the quality of translators training.

**Keywords:** written translation, professional competence of the translator, quality of translation, translation error, language errors, editing, self-editing, reflection skills, translators training, set of exercises.

В настоящее время существует мнение, что российский рынок переводческих услуг перенасыщен неквалифицированными кадрами, которые не могут обеспечить качественный перевод текстов. В связи с этим возникает проблема оценки качества перевода и, соответственно, повышения качества подготовки будущих переводчиков.

Основной целью подготовки переводчиков на современном этапе является формирование особой профессиональной компетенции, интегрирующей несколько компетенций. Помимо собственно языковой компетенции переводчик должен отвечать требованиям современного работодателя к качественному переводу. Например, многие европейские компании требуют, чтобы поставщики услуг соответствовали стандартам, установленным Международной организацией по стандартизации (ISO), которая базируется в Женеве. Благодаря глобализации и достижениям в области технологий, перевод как отрасль промышленности развивается с огромной скоростью, что вызывает необходимость введения профстандартов для защиты как поставщика услуг (переводчик), так и клиентов переводов (заказчик). Поэтому в 2006 году

Европейский комитет по стандартизации, опубликовал единый стандарт качества для услуг письменного перевода EN 15038, который действует на территории всех европейских стран и учитывается также во многих странах по всему миру [1]. Этими же стандартами руководствуются многие российские переводческие агентства при оценке тестового перевода соискателей.

В таблице 1 перечислены некоторые компетенции к переводчикам в соответствии с данным стандартом [2]. В интересах данной работы приводятся только первые две компетенции, относящиеся к собственно работе с текстом перевода.

Термины и определения, используемые в данном стандарте, представляют особый интерес с точки зрения организации профессиональной подготовки будущих переводчиков в учреждениях высшего образования. Для того, чтобы подготовить студентов к фактической трудовой деятельности в индустрии перевода, процесс обучения должен находить свое отражение в подборе более эффективных методов обучения переводчиков при одновременном сокращении длительности обучения по программам профессионального образования

по бакалаврской программе, которое стало следствием Болонского процесса [3].

Таблица 1 - Профессиональные компетенции переводчиков

<p>a. Переводческая компетенция (Translating competence)</p>	<p>i. Способность перевести предлагаемый текст в соответствии с требованиями, изложенными п. 5.4 стандарта (т. е. в соответствии с требованиями по терминологии, грамматике, лексике и т. д., а также с учетом целевой аудитории и назначения перевода). ii. Способность оценить свои возможности в понимании смысла предлагаемого исходного текста и создания соответствующего переводного текста. iii. Способность перевести текст в соответствии с договором между заказчиком и поставщиком. iv. Способность обосновать принятые в процессе перевода решения</p>
<p>b. Лингвистическая и текстуальная компетенции в исходном языке и языке перевода (Linguistic and textual competence in the source language and the target language)</p>	<p>i. Лингвистическая компетенция – способность понимать исходный язык и уметь излагать на языке перевода. ii. Текстуальная компетенция – знание традиций изложения как можно более широкого набора типов текстов, как стандартных, так и специальных, и умение использовать эти знания для создания текстов.</p>

Кроме того, современный рынок переводческих услуг требует, чтобы переводчики могли функционировать в различных ролях, которые требуют множества навыков, таких как навыки в сфере ИТ, управления и коммуникаций, в дополнение к различным компетенциям, которые должны быть приобретены в процессе обучения. Одних только навыков перевода недостаточно, чтобы выпустить из стен университета профессионала. В результате смены парадигмы в образовании, значительные изменения произошли и в организации обучения, методологии и процедуре оценки качества полученных знаний и навыков. В то время как старая парадигма ориентирована на знания языка, на изолированные предметные навыки и умения, новая парадигма нацелена на интересы учащихся, с упором на интеграцию знаний, умений и навыков в реальный процесс профессиональной деятельности.

По мнению многих исследователей (А.Ю. Ряховская [4], О.В. Максютин [5], К.А. Касаткина [6], Н.А. Каширина [7]), профессиональная подготовка лингвистов-переводчиков не заключается лишь в максимально продвинутом владении иностранным/иностранными языками, овладении корпусом знаний по теории перевода и практическими умениями и навыками перевода. В целях повышения качества перевода необходимо активное включение студентов в оценку результатов собственной деятельности. К способам активизации данного умения у студентов следует отнести методы оценивания результатов переводческой деятельности, в частности, редактирование текста перевода.

Существующие сейчас исследования в области редактирования перевода в основном занимаются вопросами языковых или стилистических исправлений, то есть корректурой, которая считается прерогативой профессиональных редакторов. Однако вызовы современного рынка переводов диктуют свои правила, когда от переводчиков (особенно от переводчиков-фрилансеров) требуется предоставить готовый перевод непосредственно заказчику, минуя этап проверки профессионального редактора. Это и обуславливает особую актуальность редактирования и саморедактирования, которые являются одним из средств повышения качества переводов.

В идеале качественный перевод текста не должен содержать в себе ошибок. Существует несколько подходов к определению понятия «переводческая ошибка». Так, например, большинство авторов под ошибкой по-

нимают необоснованное отступление от нормативного требования эквивалентности. А.Д. Швейцер [8] определял ошибку как отступление от содержательного соответствия перевода оригиналу, В.Н. Комиссаров [9] под ошибкой понимал меру дезинформирующего воздействия на читателя, В.С. Сдобников [10] к ошибкам относит нарушения нормы и узуса переводящего языка, а также несоответствия, возникающие как итог игнорирования особенностей восприятия получателей текста перевода.

Е.Л. Богуславская полагает, что «в методических целях для оценки качества учебного перевода удобно делить несоответствия на дефекты понимания (этап расшифровки смыслов) и дефекты выражения (этап выражения системы смыслов)» [11, с. 17]. С точки зрения редактирования текста особый интерес представляют именно ошибки-дефекты выражения. Н.К. Гарбовский определяет такие ошибки как дефекты, связанные с неверным выражением смысла средствами переводящего языка [12].

Работа по выявлению и анализу переводческих ошибок является важной частью процесса подготовки переводчиков, поскольку критический анализ чужого и своего отрицательного опыта, т.е. редактирование и саморедактирование является эффективным средством обучения качественному письменному переводу. Однако, методология обучения редактированию и саморедактированию разработана недостаточно, кроме того, в виду ограниченного времени аудиторных занятий не всегда представляется возможным уделить время данному виду работы. Таким образом, возникает проблема разработки новых методологий преподавания письменного перевода в высших учебных заведениях с целью повышения качества подготовки лингвистов-переводчиков.

Целью данной работы является анализ функциональной значимости редактирования и саморедактирования как средства повышения качества письменных переводов, а также разработка процедуры редактирования и саморедактирования как формы аудиторной работы на занятиях по дисциплине «Практический курс перевода первого иностранного языка».

Прежде всего, необходимо определить причины возникновения ошибок в тексте перевода, что неизбежно влечет за собой снижение качества текста перевода. Существует несколько групп ошибок в тексте перевода. Прежде всего, это *смысловые* ошибки, связанные с денотативным содержанием текста. В данной работе ошибки такого типа не рассматриваются, поскольку они свидетельствуют о низкой переводческой квалификации, связанной с проблемами в базовой языковой подготовке, невнимательности, неумении понять исходный текст, низком уровне общекультурной компетенции и эрудированности. В этом случае редактирование текста перевода осложнено по причине некомпетентности переводчика и требует обращения к исходному тексту, что влечет за собой практически повторный перевод текста.

Следующая группа ошибок связана с передачей *языковых* характеристик исходного текста. К ним относятся нарушения, связанные с передачей стилистических характеристик языковых единиц, нарушения нормы и узуса переводящего языка [13]. В рамках такого вида ошибок выделяют прежде всего нарушения орфографических и пунктуационных норм переводящего языка, ошибки, связанные с нарушениями стилистических норм переводящего языка, ошибки, связанные с нарушениями при передаче прецизионной лексики, ошибки, связанные с нарушениями требований оформления, предьявляемых в переводящем языке к данному типу текстов. Перечисленные ошибки являются очевидными, не представляют особой сложности при редактировании при условии достаточной сформированности общезыковой компетенции и возникают чаще всего по причине невнимательности и в условиях ограниченного времени на перевод [14].

Гораздо более тщательного подхода при редактировании требуют языковые ошибки, связанные с нарушениями нормы и узуса переводящего языка, а именно нарушения лексической, грамматической и стилистической сочетаемости единиц переводящего языка, нарушение тема-рематического членения предложения, тавтология и плеоназм, недостаточная экспликация идеи, кальки с исходного языка, необоснованное употребление слов иностранного происхождения, нарушения управления и согласования слов, канцеляризм, штампы и т.п. [15, 16]. Причиной такого вида ошибок является недостаточная сформированность нормативно-узуальной языковой компетенции (грамотности) переводчика в переводящем языке. Данная проблема представляет особую сложность при переводе с английского языка на русский поскольку современные выпускники школ демонстрируют низкий уровень языковой компетентности именно в родном языке. Предложенная классификация ошибок и указание их причин представляет собой интерес с точки зрения ее применимости к разработке методологии организации процедуры редактирования и саморедактирования на занятиях по дисциплине «Практический курс перевода первого иностранного языка».

Как уже говорилось выше, этап редактирования и саморедактирования при переводе очень важен, так как помимо улучшения качества перевода, он служит инструментом рефлексии и самоконтроля, а также оценки качества перевода и, что особо важно, представляет собой способ тренировки профессиональных навыков переводчика. Как показывает практика, данный вид работы не всегда используется в полной мере на аудиторных занятиях по письменному переводу. Работа над переводом обычно заключается в предъявлении (устном или письменном) текста перевода студентом, назывании и разборе ошибок (данная операция совершается преподавателем) и, в дальнейшем, оценивании перевода преподавателем. Такой вид работы над студенческим переводом зачастую ведет к возникновению целого комплекса проблем. Во-первых, ограниченное аудиторное время не дает возможности тщательно проанализировать тексты перевода каждого студента; во-вторых, студент воспринимает исправления со стороны преподавателя как некую директиву и послушно вносит изменения в свой перевод, не задумываясь над причиной возникновения ошибки и не предлагая свой вариант исправления перевода. В-третьих, наблюдаются проблемы психологического плана, поскольку у студента может возникнуть чувство неуверенности в своих силах по причине строгих и категоричных указаний со стороны преподавателя, который позиционирует свой вариант перевода как единственно приемлемый.

По мнению О.В. Максютинной [17] различают два вида редактирования: одноязычное и двуязычное. Одноязычное редактирование осуществляется при проверке текста перевода без его сравнения с оригиналом. Б. Моссо считает, что только благодаря прочтению переведенного текста можно понять уровень его связности, логичности и соответствия нормам родного языка переводчика [18]. Представляется, что одноязычное редактирование является более эффективным инструментом редактирования текста перевода, поскольку именно оно дает полное представление о том эффекте, который произведет этот текст на реципиента, не имеющего представления об информации, изложенной в исходном тексте. Двуязычное редактирование – это сравнительный анализ исходного текста с переводным. Его цель – выявить опущения и смысловые ошибки перевода. Более эффективным представляется начинать редактирование именно с проверки текста перевода, а затем уже переходить к сравнительному анализу в случае невозможности скорректировать текст перевода без обращения к исходному тексту [19].

Процесс редактирования/саморедактирования перевода может состоять из трех этапов:

- 1) сравнительного анализа текста перевода с оригиналом (т.е. двуязычного редактирования);
- 2) проверки текста отдельно от оригинала (т.е. одноязычного редактирования);
- 3) отсроченного редактирования (т.е. прочтение текста перевода спустя некоторое время).

Опираясь на изложенные выше положения и собственный практический опыт преподавания письменного перевода, предлагается следующая процедура организации занятий с применением редактирования/саморедактирования, как формы организации занятий, призванной повысить качество перевода.

Прежде всего необходимо рассмотреть образцы типовых упражнений для обучения редактированию.

Упражнение 1. Нахождение и исправление языковых ошибок определенного типа в паре предложений на исходном и переводном языке. Например,

*Прочтите исходное предложение и его перевод. Найдите нарушения лексической сочетаемости в переводе. Предложите исправленный вариант перевода.*

Moscow authorities and the Federation Council this week approved a plan to more than double the size of the Russian capital and looked at establishing a long-awaited international financial district west of the city.	На этой неделе власти Москвы и Совет Федерации одобрили план по увеличению столицы России в два раза и рассмотрели это как создание долгожданного международного финансового района к западу от города.
--	---

Упражнение 2. Нахождение, определение типа языковой ошибки в предложенной паре предложений с последующим исправлением языковых ошибок. Например,

*Прочтите исходное предложение и его перевод. Проанализируйте текст перевода на наличие ошибок. Подчеркните найденную ошибку/ошибки, назовите ее/их тип. Предложите исправленный вариант перевода.*

Towards the end of 2003 and early in 2004 China's most senior leaders put aside the routine of governing 1.3 billion people to spend a couple of afternoons studying the rise of great powers.	в конце 2003 начале 2004 вышестоящие руководители Китая отошли от принятого порядка и заставили 1.3 млрд. людей провести 2 дня на изучение подъема великой власти.
--	--

Упражнение 3. Выполнение редактирования текста чужого перевода с определением типа ошибок, причины ее возникновения и исправление текста перевода. Например,

*Проанализируйте текст перевода на наличие ошибок. Подчеркните найденную ошибку/ошибки, назовите ее/их тип, определите причину возникновения данной ошибки в переводе. Предложите исправленный вариант перевода.*

In many ways China has made efforts to try to reassure an anxious world. It has repeatedly promised that it means only peace.	Во многих войнах Китай прилагал усилия успокоить взволнованный мир. Он неоднократно обещал, что это означает мир.
---	---

Упражнение 4. Выполнение одноязычного редактирования текста чужого перевода. Например:

*Проведите поэтапную проверку текста перевода без обращения к тексту оригинала. Проанализируйте перевод на наличие ошибок, укажите их тип. Предложите исправленный вариант перевода.*

Кошки, собаки и аллергии

Большинство детей, даже самых маленьких, испытывают удовольствие, находясь в кружении кошек и собак. Но эти любимцы несут на себе микробы и аллергены, побуждая исследователей задать вопрос: «Являются ли кошки и собаки в действительности безопасными для детей?»

В исследовании, результаты которого были опубликованы на этой неделе в выпуске «Журнала Американской медицинской ассоциации», приходит к выводу, что в противоположность многим родительским страхам, обладание кошками и собаками не увеличивает

детский риск развития аллергий, и, фактически, может на самом деле защитить их.

Главный автор исследования доктор Деннис Оунби из Медицинского колледжа в Джорджии говорит, что даже он был "очень удивлен" результатами.

Упражнение 5. Выполнение перевода и проведение саморедактирования (качестве текста на перевод предлагается любой текст в соответствии с изучаемой в курсе темой). Например:

*Переведите текст. Выполните поэтапную проверку своего перевода (двухязычное, одноязычное, отсроченное редактирование).*

Кроме упражнений на развитие навыков редактирования, необходимо описать процедуру организации занятий с использованием редактирования текстов перевода. Существует несколько методик организации обучения редактированию и саморедактированию; некоторые авторы, как например, А.Н. Малявина [19], Н.В. Аниськина [20], О.В. Максютин [15], О.Н. Матвеева [21] считают наиболее эффективным способом редактирования работу в парах, когда студенты обмениваются текстами своего перевода с соседом по парте и производят редактирование перевода своего одноклассника. Однако, в ходе экспериментального обучения была выявлена недостаточная эффективность такой формы работы, поскольку качество редакторской правки было довольно низким по причине недостаточной переводческой компетенции некоторых студентов, которые были не в состоянии внести необходимые исправления, помимо этого, свое негативное влияние оказывают хорошие межличностные отношения между студентами (из-за нежелания испортить отношения со своим напарником они довольно относятся к ошибкам при редактировании работ).

Более эффективным оказалось редактирование в группах по 3-4 человека, причем состав группы регулярно меняется. В этом случае редактирование эффективнее, так как общая переводческая компетенция группы выше, повышается степень ответственности за результат группы в целом (оценка за перевод выставляется одна для всех членов группы), наличие большего числа вариантов перевода развивает рефлексивные компетенцию будущего переводчика, становится более понятной процедура оценивания качества перевода, такой режим работы также эффективнее с точки зрения временных затрат.

Таким образом, очевидно, что в соответствии с современными профстандартами навык редактирования в области письменного перевода является очень важными для профессионального переводчика. Исследование проблемы обучения редактированию представляется перспективным, так как разработка форм и методов организации данного вида работы, а также разработка и создание учебно-методических пособий с комплексом упражнений могут привести к существенным результатам на практике, а именно к повышению качества подготовки лингвистов - переводчиков и разработке инструментария по оцениванию качества перевода.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ISO 9004-2-91 <http://www.rmmt.ru/docs/quality/18664.htm> (дата обращения: 10.10.2016).
2. Шалыт И. С. Основные положения европейского стандарта EN 15038 на оказание переводческих услуг и перевод специальной технической документации на русский язык / [http://www.intent93.ru/useruploads/files/EN\\_translation\\_practice.pdf](http://www.intent93.ru/useruploads/files/EN_translation_practice.pdf) (дата обращения: 13.11.2016).
3. Nilgun Dungan Translation Competence and the Practices of Translation Quality Assessment in Turkey // Assessment issues in language translation and interpreting / Dina Tsagari, Roelof van Deemter (eds.). GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2013. 200p.
4. Ряховская А.Ю. Формирование рефлексивных навыков будущих переводчиков в процессе редактирования текстов перевода на русском языке // Вестник Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

Брянского государственного университета. 2016. № 2 (28). С. 254-256.

5. Максютин О.В. Редактирование перевода как неотъемлемая часть современного стандарта качества // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 4 (145). С. 106-111.
6. Касаткина К.А. Социальный подход в формировании специальных переводческих компетенций студентов-лингвистов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 3 (26). С. 27-31.
7. Каширина Н.А. К вопросу о критериях оценки качества письменных переводов в системе профессиональной подготовки переводчиков // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. № 1. С. 42-46.
8. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. М.: Наука, 1988. 415 с.
9. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М.: 2001. 424 с.
10. Сдобников В.С. Переводческие несоответствия: коммуникативно-функциональный подход // Язык, коммуникация и социальная среда. Выпуск 5. Воронеж: ВГУ, 2007, С.29-36.
11. Богуславская Е.Л. Методика анализа переводческих ошибок: логический аспект // Педагогическое образование в России. 2014. № 6. С. 17-20.
12. Гарбовский Н.К. Теория перевода: учебник. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 544 с.
13. Бузаджи Д.М., Гусев В.В., Ланчиков В.К., Псурцев Д.В. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. М.: Всероссийский центр переводов научно-технической литературы и документации, 2009. 120 с.
14. Condel Tomás Translation versus Language Errors in Translation Evaluation // Assessment issues in language translation and interpreting / Dina Tsagari, Roelof van Deemter (eds.). GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main 2013. 200p.
15. Латышев Л. К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 320 с
16. Мурдускина О.В. Синтаксическая интерференция при переводе и способы ее преодоления у студентов - будущих переводчиков // Альманах современной науки и образования. 2015. № 11 (101). С. 74-77.
17. Максютин О.В. К вопросу об обучении редактированию и саморедактированию перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 4-3 (34). С. 121-124.
18. Mossop V. Revising and Editing for Translators. Manchester: St Jerome, 2001. 177 p.
19. Малявина А.Н. Литературное редактирование текста перевода как составляющая подготовки лингвиста-переводчика // В сборнике: Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков сборник материалов V международной научной заочной конференции. Тольяттинский государственный университет, Гуманитарно-педагогический институт. 2016. С. 107-114.
20. Аниськина Н.В. Проблемы организации учебного процесса при обучении переводу переговоров // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2015. № 33. С. 4-7.
21. Брега О.Н. Метаязыковая компетенция как составляющая профессиональной компетенции переводчика // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков сборник материалов V международной научной заочной конференции. Тольяттинский государственный университет, Гуманитарно-педагогический институт. 2016. С. 66-71.

УДК 372.881.1

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНОЛЕПТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ  
«ПИЩЕВАЯ ИНЖЕНЕРИЯ МАЛЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ»**

© 2016

**Гаврилова Мария Ивановна**, преподаватель

*Тольяттинский политехнический колледж*

*(445035, Россия, Тольятти, улица Комсомольская, 165, e-mail: masi.ru@mail.ru)*

**Аннотация.** *Цель:* повышение качества подготовки бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» на основе формирования органолептической компетенции в рамках профессиональных компетенций. Сегодня всё актуальней становится проблема обеспечения предприятий пищевых производств, профессионально компетентными инженерными кадрами, способными к эффективному управлению производственным процессом и содействию успешного развития пищевого предприятия. Поэтому перед профессиональным образованием стоит важная задача качественно подготовить выпускников к работе на пищевом предприятии. Предпосылками для решения этой проблемы послужили современные подходы и направления в профессиональной подготовке будущих бакалавров: движение от понятия «квалификация» к понятию «компетентность»; переход на многоуровневую систему высшего образования; качество образования как центральная задача формирования единого европейского пространства, - направленные на поддержку высокого статуса и уровня профессиональной компетентности будущих бакалавров. *Методы:* компетентностный и деятельностный подходы в данном случае представляют собой комплекс профессионально-ориентированных задач, связанных с оценкой качества высшего образования, требующих создать модели с множеством исходных параметров. Данные подходы рассматриваются как способ достижения нового качества образования, в процессе обучения которых студенты получают знания, умения, навыки и опыт; открывают перспективу в улучшении качества подготовки бакалавра на основании формирования органолептической компетенции в рамках профессиональных компетенций. *Результаты:* на основе анализа профессиональных педагогических понятий «компетенция», «деятельность», «компетентность» внесено в понятийно-терминологический словарь новое понятие «органолептическая компетенция» и расширены понятия – «профессиональные компетенции», «технологическая компетенция», «техническая компетенция» бакалавра, его личностные свойства, характеризующие подготовку и применения своих возможностей в области пищевых технологий и пищевого оборудования. Разработан курс «Органолептическая оценка пищевых продуктов», способствующий формированию органолептической компетенции бакалавров. Предложена модель системы формирования профессиональных компетенций в рамках курса «Органолептическая оценка пищевых продуктов», на основе компетентностного и деятельностного подхода. *Научная новизна:* в статье впервые раскрыта сущность понятия «органолептическая компетенция» и определен структурно-содержательный состав профессиональных компетенций бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» согласно требованиям ФГОС ВПО, ООП и требованиям Национального стандарта Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 8586-2–2008 «Органолептический анализ – Общее руководство по отбору, обучению испытателей и контролю за их деятельностью». *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов о подготовке бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» на основе формирования органолептической компетенции в рамках профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** компетентностный подход; деятельностный подход; профессиональная компетентность; органолептическая компетенция; мотивация; квалификация; профессионализм; мобильность.

**THE PROBLEM OF FORMING ORGAÑOLEPTIC COMPETENCE OF THE PROFESSIONAL  
CAPACITIES OF BACHELORS PROFILE «FOOD ENGINEERING OF SMALL ENTERPRISES»**

© 2016

**Gavrilova Maria Ivanovna**, teacher

*Togliatti Polytechnic College*

*(445035, Russia, Togliatti, Komsomolskaya St., 165, e-mail: masi.ru@mail.ru)*

**Abstract.** *Objective:* To improve the quality of bachelor's profile "Food engineering of small businesses" on the basis of the formation of sensory competence within the professional competences. Today, everything becomes urgent problem of food production enterprises, professionally competent engineering personnel capable of effective management of the production process and to facilitate the successful development of a food establishment. Therefore, prior to professional education is an important task qualitatively preparing graduates to work in the food industry. The prerequisites for the solution of this problem were the modern approaches and trends in the training of future bachelors: The movement of the concept of 'qualification' to the concept of "competence"; the transition to a multi-level system of higher education; the quality of education as the central task of forming a common European space, - to support a high status, and level of professional competence of the future bachelors. *Methods:* Competence and activity approach in this case is a set of professionally-oriented tasks related to the assessment of the quality of higher education; you want to create a model with a variety of input parameters. These approaches are considered as a way to achieve a new quality of education and the learning process that the students acquire knowledge, skills and experience hold the promise of improving the quality of bachelor based on the formation of organoleptic competence within the professional competences. *Results:* Based on the analysis of professional pedagogical concepts of "competence", "activity", "competence" made in the conceptual and terminological dictionary a new term "organoleptic competence" and expanded the concept of "Professional Competence", "Technological Competence and "Technical Competence." Bachelor his personal qualities that characterize the preparation and use of its capabilities in the field of food technology and food processing equipment. A course on "Sensory evaluation of food products", promotes the formation of sensory competence of bachelors. The model of the system of formation of professional competence within the course "Sensory evaluation of food products" on the basis of competence and activity approach. *Scientific novelty:* For the first time in the article reveals the essence of the concept of "Organoleptic Competence" and defined the structural and substantive part of the professional competencies of bachelors profile "Food engineering of small enterprises" as required by the ФГОС ВПО, ООП and the requirements of the Russian Federation National Standard GOST R ISO 8586-2-2008 «Sensory analysis - General guidance for the selection, training, test, and control over their activities». *Practical value:* The main provisions and conclusions of the article can be used in research and teaching at the consideration of the bachelor profile "Food engineering of small businesses" on the basis of the formation of sensory competence within the professional competences.

**Keywords:** competence approach; activity approach; professional competence; organoleptic competence; motivation; qualification; professionalism; mobility.

В настоящее время в свете современных тенденций, связанных с санкциями, введенными Правительством Российской Федерации, ограничениями по закупке

продовольствия у ряда западных стран, вновь обостряются проблемы национальной продовольственной безопасности. В октябре 2014 года в Российской Академии

народного хозяйства и государственной службы был организован круглый стол, который был посвящен проблемам импортозамещения, в том числе на продовольственном рынке. По мнению академика РАН А. Г. Аганбегяна, ситуация с отдельными продуктами в стране близка к критической [1]. Россия не в состоянии обеспечить население в необходимом объеме молоком, говядиной, маслом и фруктами. Меры по реализации стратегии импортозамещения сегодня являются приоритетными направлениями деятельности предприятий перерабатывающей отрасли. В свете последних международных событий, применения санкций со стороны ведущих экономик мира к России реализация политики импортозамещения приобретает еще большую актуальность. В современных условиях государственная экономическая политика все больше ориентирована на защиту внутреннего производителя путем замещения импортируемых промышленных товаров продукцией национального производства. Вследствие этого предприятия пищевой промышленности начали закупку оборудования и технологий для производства продуктов питания и мировых продовольственных брендов (например, сыры «Маздам», «Гауда» и т.д.), но, к сожалению, из-за неподготовленности кадров на российском рынке все больше некачественных продуктов, не соответствующих ГОСТам по органолептическим показателям. Соответственно, возрастает потребность в подготовке специалистов, способных обеспечить выпуск качественной продукции на российском рынке.

В качестве одного из механизмов такой подготовки можно рассматривать компетентностный и деятельностный подход, в основе которых лежат работы О. Д. Арефьевой, С. М. Вишнякова, Л. С. Выготского, И. А. Зимней, А. Н. Леонтьев и др. [2- 6]. При подобных подходах личность является субъектом деятельности, определяющим характер этой деятельности, и самостоятельно формируется в процессе взаимодействия с другими людьми. Деятельностный подход направлен на организацию учебного процесса, внедрение технологий практико-ориентированного образования, имеющего деятельностный характер. Компетентностный подход обеспечивает приобретение профессиональных компетенций и достижение высоких результатов. Не имея опыта деятельности, невозможно овладеть профессиональными компетенциями, то есть деятельность и компетенции взаимосвязаны друг с другом. Образовательный процесс в данных условиях становится процессом учения-научения, то есть приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности, целью которого является достижение профессиональных компетенций.

В достаточно большом количестве работ (А. А. Андреев, Т. Н. Андрухина, Е. И. Атлягузова, А. К. Афанасьев, В. И. Байденко, Л. В. Васяк, Н. А. Гришанова, О. Н. Ярыгин и другие) компетентность рассматривается как способность решать профессионально ориентированные задачи, а компетенции выступают в роли стандартов поведения, обеспечивающих данную способность [7-30]. С помощью структурного анализа профессионально ориентированных задач бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» в их профессиональной деятельности была выделена инвариантная составляющая (органолептическая компетенция в рамках профессиональных компетенций), связанная с организацией научно-экспериментальной работы, аналитической обработкой информации, умением решать профессиональные задачи на основе полученных знаний в области пищевых производств. Нужно отметить, что одним из приоритетных направлений формирования органолептической компетенции в рамках профессиональных компетенций бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» является разработка и внедрение в учебный план спецкурса. Таким образом, подготовка бакалавра профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» должна быть

направлена на формирование профессиональных компетенций (технической, технологической, органолептической).

*Цель исследования* – повышение качества подготовки бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» на основе формирования органолептической компетенции в рамках профессиональных компетенций.

В связи с поставленной целью определены *задачи исследования*:

Рассмотреть и раскрыть сущность понятия «органолептическая компетенция» и определить структурно-содержательный состав профессиональных компетенций бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий»;

Определить направление оптимизации учебной нагрузки, обеспечивающей подготовку бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» к профессиональной деятельности на производстве;

Обосновать и спроектировать модель системы формирования профессиональных компетенций бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» в рамках курса «Органолептическая оценка пищевых продуктов»;

Разработать критериально-диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень сформированности органолептической компетенции в рамках профессиональных компетенций бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий».

Составной частью жизнедеятельности общества является образование, которое неразрывно связано с любыми изменениями, происходящими в обществе, в виде своеобразного индикатора социального развития страны [31, 32].

Главной задачей образования в постиндустриальном обществе становится переход от передачи информации к передаче компетенций - потенциального действия. На сегодняшний день педагоги говорят об образовании как о самом человеке, прошедшем обучающий курс в установленной системе образования, о его опыте в совокупности с сформированными качествами, комплексом ЗУН, позволяющим адекватно действовать на основании знаний, используемых в разных ситуациях.

Система высшего образования была и остается мощным интеллектуальным ресурсом страны, она генерирует новые знания – и, разумеется, для этого и создавалась: готовит кадры для всех сфер жизни России», - отметил В. В. Путин на X юбилейном съезде ректоров в МГУ. – «За последние годы немало сделано, чтобы ВУЗы развивались в соответствии с требованиями времени, становились конкурентоспособными, задавали ориентиры передовым отраслям. ... Но пока претензий к уровню образования, к содержанию программ и качеству преподавания много: не каждый ВУЗ готов работать по современному, чтобы у выпускника оставался не только диплом, но и нужные знания и навыки», - убежден президент [33]. Следовательно, важным результатом деятельности высшего учебного заведения является качество подготовки выпускника. При этом под качеством образования мы будем понимать совокупность характеристик и свойств учебного процесса, придающих ему способность в удовлетворении обусловленных или предполагаемых потребностей в знаниях и навыках отдельных лиц, предприятий, социума и государства.

В высшем образовании по подготовке бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» тенденция к интеграции знаний является доминирующей, дисциплины специального цикла опираются на базы различных технических дисциплин, включая в себя знания, умения и навыки, имеющие комплексный характер [34]. В процессе изучения дисциплин специального цикла у них формируются профессиональные компетенции, которые успешно помогают им адаптироваться в современных условиях. На сегодняшний день образование, которое может получить выпускник, должно опи-

ратся на требования работодателей и ФГОС, компилировать их и выражаться на языке компетенций [35-41]. Формирование профессиональной компетентности с позиций интегрированного и системного подхода рассмотрено учеными Н. А. Гришановой, А. К. Марковой, С. Г. Молчановым и др., которые говорят, что она есть единство системы связанных компонентов и проявления индивидуальных качеств, охватывающих и отражающих всю сферу профессиональной деятельности [13, 21, 42].

В работе проведен глубокий анализ федерального государственного стандарта высшего профессионального образования, утвержденного Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 ноября 2009 г. № 556, и основной образовательной программы высшего профессионального образования по направлению подготовки бакалавров 151000.62 «Технологические машины и оборудования», профиль «Пищевая инженерия малых предприятий», согласно которым выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК) в рамках производственно-технологической деятельности:

- способен обеспечивать технологичность изделий и процессов их изготовления, умеет контролировать соблюдение технологической дисциплины при изготовлении изделий (ПК-1);
- способен обеспечивать техническое оснащение рабочих мест с размещением технологического оборудования, умеет осваивать вводимое оборудование (ПК-2);
- способен участвовать в работах по доводке и освоению технологических процессов в ходе подготовки производства новой продукции, проверять качество монтажа и наладки при испытаниях и сдаче в эксплуатацию новых образцов изделий, узлов и деталей выпускаемой продукции (ПК-3);
- умеет выбирать основные и вспомогательные материалы и способы реализации основных технологических процессов и применять прогрессивные методы эксплуатации технологического оборудования при изготовлении изделий машиностроения (ПК-6);
- умеет применять методы стандартных испытаний по определению физико-механических свойств и технологических показателей используемых материалов и готовых изделий (ПК-7);
- способен участвовать в работе над инновационными проектами, используя базовые методы исследовательской деятельности (ПК-20).

В процессе подготовки обучающийся может приобрести другие (специальные) компетенции, связанные с конкретным профилем его подготовки.

Таким образом, анализ ФГОС ВПО и ООП показал, что в процессе обучения студенты получают знания в области технологий пищевых производств и технологического оборудования пищевого производства, в результате чего у них формируются техническая и технологическая компетенции. Однако в требованиях Национального стандарта Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 8586-2-2008 «Органолептический анализ – Общее руководство по отбору, обучению испытателей и контролю за их деятельностью» прописано: «...испытатели продуктов (технологи), специализированные специалисты, обладающие органолептической компетентностью, чья сфера деятельности лежит в области оценки продукции, производства продукции или маркетинга, должны интерпретировать сенсорные данные и давать заключения», а также в требованиях работодателей прописано в должностных инструкциях, что должен знать и уметь технолог: «Требования (физико-химические, органолептические показатели) для сырья, готовой продукции». Изучив вышеуказанные стандарты, мы пришли к выводу, что выпускник вуза по направлению подготовки бакалавров 151000.62 «Технологические машины и оборудования», профиль «Пищевая инженерия малых предприятий» не соответствует ни требованиям Национального стандарта Российской Федерации

ГОСТ Р ИСО 8586-2-2008 «Органолептический анализ – Общее руководство по отбору, обучению испытателей и контролю за их деятельностью», ни требованиям работодателей, предъявляемым к будущему специалисту, так как в процессе обучения у него не сформированы в полном объеме все компетенции, а именно техническая, технологическая, органолептическая [43].

Проблема качественной подготовки бакалавра профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» позволяет реализовать компетентностный и деятельностный подходы с новой точки зрения [11]. Одним из основных критериев оценки качества технического образования является профессиональная компетентность, состоящая из технической, технологической и органолептической компетенций, рассматриваемая в виде интегральной характеристики бакалавра, определяющей его способность при решении профессиональных проблем и ориентированных задач, возникающих в реальных производственных ситуациях с применением знаний, ценностей и жизненного опыта [44].

Как показывает анализ исследований по формированию органолептической компетенции в рамках профессиональных компетенций бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий», фундаментальным основным компонентом их профессиональной подготовки является синтез качества профессиональных знаний, обуславливаемых когнитивным компонентом; ценностных отношений, обуславливаемых ценностным и мотивационным компонентом; и особых умений, обуславливаемых деятельностно-рефлексивным компонентом. При этом компетенция будет формироваться в деятельности и проявляться органично с ценностями студента, при условии ценностного отношения к деятельности, личного интереса, достигающегося благодаря высоким профессиональным результатам. Проанализировав профессиональную деятельность инженера пищевого производства в длительном временном параметре, была определена необходимость улучшения самой деятельности, что послужило связью с изменениями условий функционирования предприятия. Эта необходимость реализуется бакалавром профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» в следующих направлениях: в самостоятельном профессиональном усовершенствовании и введении нового производственного цикла или его модернизации.

Современное профессиональное образование в области пищевой промышленности, по сути, базируется на теоретическом обучении, так как практическое обучение выпускники получают в дальнейшей своей профессиональной деятельности, поэтому для эффективной подготовки бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» необходимо уделять больше внимания практическим, лабораторным занятиям [45]. В учебном плане направления подготовки бакалавра 151000.62 «Технологические машины и оборудование» профиль «Пищевая инженерия» на изучения специальных дисциплин «Технология пищевых производств» отводится на аудиторную работу – 72 часа (из них на лекционные занятия – 56 часов, а на лабораторные и практические занятия – 16 часов), самостоятельную работу – 45 часов, «Технологическое оборудование малых и традиционных предприятий» отводится на аудиторную работу – 98 часов (из них на лекционные занятия – 62 часа, а на лабораторные и практические занятия – 36 часов), самостоятельную работу – 91 час. Таким образом, необходимо при подготовке бакалавров данного профиля больше уделять часов практическим и лабораторным занятиям, за счёт перераспределения лекционных и практических, лабораторных часов в учебном плане.

Само выражение «органолептическая оценка пищевых продуктов» указывает на специфическое место, которое занимает эта дисциплина в системе научного знания. Возникнув на стыке дисциплин «Технология пищевых производств» и «Технологическое оборудование



пищевых производств», курс «Органолептическая оценка пищевых продуктов» сохраняет свой особый статус. Это приводит к тому, что каждая из «родительских» дисциплин включает его в качестве составной части. В развитой системе технических наук имеется свой слой как фундаментальных, так и прикладных знаний, и эта система имеет специфический предмет исследования. Таким предметом выступает органолептический анализ пищевых продуктов как особая сфера – искусственная, создаваемая человеком и существующая только благодаря его деятельности. Возникая на стыке дисциплин, курс «Органолептическая оценка пищевых продуктов» все яснее обозначает свои специфические черты, отличающие его от технико-технологического знания. Он обретает свое предметное поле, формирует собственные средства и методы исследования, свою особую картину исследуемой реальности, т.е. все то, что позволяет говорить о становлении определенной научной дисциплины. Сегодня всё актуальнее становится проблема обеспечения предприятий пищевых производств профессионально компетентными инженерными кадрами, способными к эффективному управлению производственным процессом и содействию успешного развития пищевого предприятия. Поэтому перед высшим профессиональным образованием стоит важная задача сформировать у будущих бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» личностные и профессионально-значимые компетенции, определяющую готовность к работе на современном пищевом предприятии. Анализируя итоги теоретического исследования мы выбрали и сформировали личностно и профессионально - значимые компетенции бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий»: компетентностный и деятельностный подходы.

На основе компетентностного и деятельностного подходов предложена модель системы формирования профессиональных компетенций бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» в рамках курса «Органолептическая оценка пищевых продуктов». На основании системы разработана программа курса «Органолептическая оценка пищевых продуктов» обеспечивающая формирования профессиональных компетенций бакалавров направления 151000.62 «Технологические машины и оборудование» профиль «Пищевая инженерия малых предприятий» на основе компетентностного и деятельностного подходов, согласно ФГОС ВПО третьего поколения и требованиям Национального стандарта Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 8586-2–2008.

Педагогический эксперимент состоит из трех этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

Эксперимент проводился с будущими бакалаврами профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» третьего и четвертого курсов обучения. В экспериментальном исследовании принимали участие 93 студента (4 группы: две экспериментальные и две контрольные) направления 151000.62 «Технологические машины и оборудование», профиль «Пищевая инженерия малых предприятий» ФГБОУ ВПО «Тольяттинский филиал Московского государственного университета пищевых производств». Целью данного эксперимента являлось определение уровня мотивации при освоении будущей профессии, начального уровня знаний и сформированности профессиональных компетенций. Критериями для оценки полученных результатов уровня мотивированности, уровня знаний и сформированности компетенций являлись мотивационный, когнитивный и деятельностно-рефлексивный. Для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций определены следующие критерии: мотивационный (тест-опросник «Диагностика мотивации на достижения», разработанный М. Ш. Магомед-Эминовым), когнитивный и деятельностно-рефлексивный (использовался тест, составленный автором работы, для оценивания уровня знаний

и сформированности органолептической, технической и технологической компетенций) [46]. Тест состоит из 60 вопросов: по 20 для каждой из компетенций. Оценка результатов тестирования бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» проводилась по количеству правильно выполненных заданий, которое приравнивалось к количеству баллов (максимальная оценка – двадцать баллов). Выбранные критерии соотносятся с соответствующими компонентами системы формирования профессиональных компетенций бакалавра профиля «Пищевая инженерия малых предприятий».

На констатирующем этапе получены данные о распределении по уровням в экспериментальной и контрольной группах. Значение критерия  $s^2$  составило для технологической компетенции – 1,187, технической компетенции – 0,028, органолептической компетенции – 0,036, что значительно меньше, чем  $s^2_{критич}$ , которое равно 5,99. Таким образом, можно утверждать, что на констатирующем этапе установлена статистическая однородность рассматриваемых групп.

На контрольном этапе получены данные по распределению по уровням в тех же группах. Значение критерия  $s^2$  составило для технологической компетенции – 6,150, технической компетенции – 7,404, органолептической компетенции – 9,696, что значительно превосходит  $s^2_{критич}$  равное 5,99. Таким образом, можно с уверенностью в 95% утверждать, что на контрольном этапе установлена статистическая неоднородность рассматриваемых групп. Высокое значение критерия и увеличение прироста показателя говорит об улучшении результатов обучения при использовании предлагаемой методики.

Таким образом, проведенная работа по созданию и внедрению разработанного курса «Органолептический анализ пищевых продуктов» подтверждает гипотезу, состоящую в том, что бакалавры профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» в процессе обучения получат знания и умения для профессиональной деятельности, а также у них будут сформированы базовые профессиональные компетенции, такие как органолептическая, технологическая и техническая, более высокого уровня, чем при традиционной методике обучения.

Особенностью современного этапа развития профессионального образования является его непрерывность на протяжении всей жизни человека, что позволяет достичь нынешние и будущие достижения науки и техники, адаптироваться в социуме, реализовать личностное развитие. Сущностными характеристиками непрерывного образования являются: гибкость, разнообразие, доступность во времени и пространстве, индивидуализация, интеграция. Совокупность данных характеристик побуждает к осмыслению проблемы преемственности перехода от квалификационного к компетентностному и деятельностному в системе непрерывного образования.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.*

Проанализировав и обобщив результаты педагогического эксперимента по формированию профессиональных компетенций бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий», мы сделали следующие выводы:

1. На основе разработанной модели системы формирования профессиональных компетенций в рамках курса «Органолептическая оценка пищевых продуктов» предложена схема, взаимодействия компонентов системы формирования профессиональных компетенций бакалавра профиля «Пищевая инженерия малых предприятий». На основании системы разработана программа курса «Органолептическая оценка пищевых продуктов» обеспечивающая формирования профессиональных компетенций бакалавров направления 151000.62 «Технологические машины и оборудование» профиль «Пищевая инженерия малых предприятий» на основе компетентностного и деятельностного подходов, согласно ФГОС ВПО третьего поколения и Национального

стандарта Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 8586-2–2008. Проектируя содержание профессиональной подготовки бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» в соответствии с идеей интеграции педагогических, психологических и технологических знаний, руководствовались целями и требованиями системообразующего фактора.

При этом исходили из того, что профессиональная подготовка бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» будет наиболее эффективно способствовать формированию технической, технологической, органолептической компетенций, если ее объем и содержание будут адекватными профессиональной деятельности, а сама она будет образовывать систему в единстве с содержанием специальных дисциплин «Технология пищевых продуктов» и «Технологическое оборудование малых и традиционных предприятий».

2. Образовательный процесс по подготовке бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий» осуществляется на основе компетентного и деятельностного подходов, усвоение программного материала происходит с помощью курса «Органолептическая оценка пищевых продуктов», в результате которого у студентов формируются техническая, технологическая, органолептическая компетенции. Учебно-методический материал представляет студентам незначительными объемами учебной информации, которая подается в определенной логической последовательности. Для изучения курса «Органолептическая оценка пищевых продуктов» бакалавры применяют средства обучения, такие как рабочая программа, методическое пособие по выполнению лабораторных работ, конспекты лекций.

3. Рассмотрение педагогической и методической литературы, а также выводов, сформулированных в теоретической части работы, позволили определить цель и задачи исследования. Итогом выполненной экспериментальной работы является определения критериев (мотивационный, когнитивный, деятельностно-рефлексивный) и их показателей, диагностический инструментарий (тест – опросник, тест) и уровней сформированности технической, технологической, органолептической компетенций бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий». Выделенные педагогические условия помогают повысить качество обучения бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий».

4. Результаты экспериментальной работы доказали эффективность методического обеспечения формирования профессиональных компетенций бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий», основу которого составила методика реализации выделенных педагогических условий. Разработанная методика, экспериментально проверенная на курсе «Органолептическая оценка пищевых продуктов», обеспечивает прогнозируемый и диагностируемый результат (переход бакалавров с низкого уровня на высокий уровень) путем применения совокупности специально подобранных методов (информационно-рецептивные); средств (курс «Органолептическая оценка пищевых продуктов») и форм обучения (проблемной лекции, лекции типа пресс-конференций, практических и лабораторных занятий, самостоятельной работы). Полученные результаты и выводы в ходе экспериментальной работы свидетельствуют о достижении поставленной цели, задачи и проблемы исследования.

5. Проведенное исследование позволило сформулировать и расширить терминологический словарь компетентного и деятельностного подходов понятием «органолептическая компетенция» и показать ее значимость в будущей профессиональной деятельности бакалавров профиля «Пищевая инженерия малых предприятий».

Полученные в исследовании выводы не могут претендовать на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Собранный дополнительный теоретико-фактический материал требует более точных результатов

в проведении исследования, выводов и заключений, а также углубленной разработки учебно-методического материала. В перспективе необходимо расширить перечень диагностических параметров уровня сформированности органолептической, технической, технологической компетенций в проведении органолептической оценки пищевых продуктов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аганбегян А. Г. О преодолении существующей рецессии и стагнации: открытая лекция / А. Г. Аганбегян; Сев.-Зап. ин-т упр. — фил. РАНХиГС. — СПб.: ИПЦ СЗИУ — фил. РАНХиГС, 2015. — 40 с.
2. Арефьева О. Д. Компетентностно-деятельностный подход к обеспечению преемственности непрерывного экологического образования: дис. ... канд. пед. наук / О. Д. Арефьева. - Владивосток, 2004. - 198 с.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь : ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. - Москва : Новь, 1999. - 537 с.
4. Выготский, Л. С. Психология : [учебное пособие для вузов] / Л. С. Выготский. - Москва : АПРЕЛЬ ПРЕСС : ЭКСМО-ПРЕСС, 2000. - 1007 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия / И. А. Зимняя. - Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 42 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. - Изд. 2-е. - Москва : Политиздат, 1977. - 304 с.
7. Андреев А. А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России. - 2005. - № 2. - С. 3-11.
8. Андрухина Т. Н. Формирование базовых профессиональных компетенций будущих инженеров автомобильного транспорта : дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Андрухина. - Самара, 2008. - 198 с.
9. Атюгузова Е. И. Формирование базовых компетенций студентов пищевого профиля (на примере изучения курса «Основы систем автоматизированного проектирования») : дис. ... канд. пед. наук / Е. И. Атюгузова. - Тюльяти, 2011. - 135 с.
10. Афанасьев А. К. Формирование базовых профессиональных компетенций у студентов технических вузов, обучающихся по программе подготовки офицеров запаса автомобильных войск : дис. ... канд. пед. наук / А. К. Афанасьев. - Самра, 2010. - 180 с.
11. Байденко В. И. Компетентности в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. - С. 4-13.
12. Васяк Л. В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях интеграции математики и спецдисциплин средствами профессионально-ориентированных задач : дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Васяк. - Омск, 2007. - 159 с.
13. Гришанова Н. А. Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования / Н. А. Гришанова // Квалиметрия в образовании : методология и практика : Десятый симпозиум, (г. Москва, 4-5 апреля 2002 г.). Кн. 6. Общие проблемы развития образования : структура, качество, тенденции / под ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. - Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. - С. 24.
14. Ярыгин О.Н., Кондурар М.В. Диагностика сформированности компетентности // Азимут научных исследований : педагогика и психология. 2014. № 1. С. 90-93.
15. Дорофеев А. А. Дидактические основы проектирования литературы по специальности технического университета / А. А. Дорофеев. - Москва : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2002. - 272 с.
16. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста

- как качества личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 36-38.
17. Дзюбенко И.А. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18-20.
18. Ярыгин О.Н., Кондурар М.В. Индуктивное мышление как компонент интеллектуальной компетентности // Карельский научный журнал. 2012. № 1. С. 40-42.
19. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.
20. Ландшеер В. Компетенция «минимальной компетенции» / В. Ландшеер // Перспективы: вопросы образования. - 1988. - № 1. - С. 6-8.
21. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации [текст] / С. Г. Молчанов // Интеграция методической (научно-методической) работы в системе повышения квалификации кадров : материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 4 ч. - Челябинск : Образование, 2003. - Ч. 1. - 170 с.
22. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3. - С. 20-26.
23. Шишов С. Е. Понятие компетенция в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. - 1999. - № 2. - С. 30-34.
24. Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Системная динамика как основа современной управленческой компетентности // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 196-205.
25. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Профессиональная компетентность бакалавра // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 22-23.
26. Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 212-220.
27. Ярыгин О.Н., Гайманова Т.Г. Формирование и развитие компетентности как эмерджентного свойства профессионального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 77-82.
28. Аниськин В.Н. Социально-профессиональная и социально-технологическая компетентности педагога в современном информационно-образовательном пространстве: взаимосвязь и взаимозависимость // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 5-8.
29. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Технология учебных полей как эффективный инструмент формирования профессиональной компетентности // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 32-35.
30. Коваль В.А. Проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей-филологов в научной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 20-23.
31. Палферова, С. Ш. Проектирование технологии компетентностно-ориентированного обучения дисциплинам естественнонаучного цикла студентов технических вузов (на примере математики) : дис.... канд. пед. наук / С. Ш. Палферова. - Тольятти : ТГУ, 2003. - 252 с.
32. Рубинштейн, С. Л. Избранные педагогические труды / С. Л. Рубинштейн. - Москва : Наука, 1995. - 368 с.
33. Антропов В. А., Тарасян М. Г. Мониторинг качества подготовки кадров вузе // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 1-1.
34. Гаврилова, М. И. Реализация компетентностно-деятельностного подхода при подготовке бакалавра пищевых производств [Текст] / М.И. Гаврилова // Вектор науки ТГУ / Тольятти. - 2013. № 4. - С. 217 - 220.
35. Скоробогатова А.И. Повышение качества профессионального образования средствами телекоммуникационных систем в условиях действия ФГОС // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 69-71.
36. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)
- к интеграции урочной и внеурочной деятельности детей в условиях ФГОС // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 13-14.
37. Макеева Е.Д. Особенности организации естественнонаучной подготовки будущих педагогов в условиях перехода на ФГОС третьего поколения // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 71-74.
38. Платонова Р.И. Организационно-педагогические условия подготовки бакалавров-педагогов в условиях реализации ФГОС 3 + // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 79-82.
39. Набатова Л.Б., Мазилкина Н.А. Педагогические условия формирования методической компетентности педагога профессиональной школы в условиях внедрения ФГОС // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 133-138.
40. Сысоева Ю.Ю. Компетентностный подход при формировании иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов в условиях ФГОС третьего поколения // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 36-40.
41. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - Москва : Знание, 1996. - 200 с.
42. Национального стандарта Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 8586-2-2008 «Органолептический анализ – Общее руководство по отбору, обучению испытателей и контролю за их деятельностью».
43. Лебедев, О. Е. Управление образовательными системами : учебно-методическое пособие для вузов / О. Е. Лебедев. - Москва : Университетская книга, 2004. - 136 с.
44. Гаврилова, М. И. Интеграция технических и специдисциплин в повышении качества подготовки бакалавров пищевого производства [Текст] / М. И. Гаврилова // Вектор науки ТГУ / Тольятти. - 2014. - №1. - С. 210 - 215.
45. Магомед-Эминов, М. Ш. Практикум по психодиагностике / М.Ш. Магомед-Эминов // Психодиагностические материалы. - М.: МГУ, 1988.

УДК 37.013.43

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

© 2016

**Гагиева Лиана Албековна**, соискатель кафедры педагогики и психологии  
*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные направления эффективного моделирования процесса формирования педагогической культуры сотрудников уголовно-исполнительной системы, реализация которых требует от сотрудников высокой педагогической культуры, выраженной в следующих основных педагогических условиях: включение заключенных в активную общественно полезную деятельность; опора в процессе перевоспитания на положительные качества личности; сочетание дифференцированного и индивидуального подходов. В рамках уголовно-исполнительного права и пенитенциарной педагогики в качестве результата комплексного воздействия на личность заключенного, которое превращает его в безопасного и для общества человека, рассматривается исправление. Вместе с тем степень исправления конкретного осужденного всегда индивидуальна, следовательно, и достижение цели исправления может быть разным. Главное здесь – изменить искаженные нравственные ориентации спецконтингента, обуславливающие совершение преступлений, на позитивные социально полезные ценности. Необходимость повышения культурного уровня педагогического потенциала сотрудников УИС диктуется не только тем, что сотрудник, остановившийся в своем культурном педагогическом развитии, не может в современных условиях успешно выполнять обязанности по служебно-оперативной деятельности, но и тем, что он должен нести культуру в свое окружение. Приобщение сотрудников УИС к педагогической культуре является важной социально-педагогической задачей, порожденной потребностями общественного развития.

**Ключевые слова:** педагогическая культура, моделирование педагогической культуры, компетентностный подход, уголовно-исполнительная система.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF OFFICERS OF THE CRIMINAL-EXECUTIVE SYSTEM

© 2016

**Gagieva Liana Albekovna**, competitor of the department of pedagogy and psychology  
*North-Ossetian State University after K.L. Khetagurov*  
(362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** The article considers the main directions of effective simulation of the formation of pedagogical culture of the employees of the penitentiary system, the implementation of which requires the employees of high pedagogical culture, expressed in the following main pedagogical conditions: the inclusion of prisoners in active socially useful activity; support in the process of re-education on the positive qualities of the person; a combination of differential and individual approaches. Within the framework of penal law and penal pedagogy as a result of complex influence on the personality of the prisoner, which makes it a safe and human society, it is considered correction. However, the degree of correction of the prisoner is always individual, consequently, achievement of correction target may be different. The main thing here - to change the distorted moral orientation of the special contingent causing crimes to positive social utility value. The need to improve the cultural level of the pedagogical potential employees MIS is dictated not only by the fact that the officer stopped in its cultural pedagogical development, may not in the present conditions to successfully perform the duties of service and operational activities, but also the fact that he has to bear the culture in their environment. Familiarizing employees MIS to pedagogic culture is an important social and educational problems generated requirements of social development.

**Keywords:** pedagogical culture, pedagogical culture of simulation, the competence approach, the correctional system.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Сложный характер задач, решаемых уголовно-исполнительной системой (УИС) России, предъявляет исключительно высокие требования к профессиональным качествам сотрудников пенитенциарных учреждений. При этом испытывается объективная необходимость в научно-педагогическом обеспечении совокупности соответствующих профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих решать профессиональные задачи на высоком компетентном уровне [1]. Таким образом, проблема формирования педагогической культуры сотрудников пенитенциарных учреждений, как важнейшей составляющей их профессиональной компетентности, является на современном этапе одной из наиболее значимых и востребованных, требующей дальнейшего осмысления ряда педагогических феноменов, составляющих структуру, содержание и модель реализации педагогической культуры в условиях пенитенциарных учреждений. Вот почему одной из основных задач, стоящих перед администрацией правоохранительных органов, – создание необходимых условий для формирования правовой, нравственной и педагогической культуры сотрудников УИС, направленные на оказание помощи заключенным в определении перспективных социально-ориентированных планов, предоставление конструктивной информации о дальнейшей интеграции с обществом и нового личностного роста.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

При организации психолого-педагогической работы с сотрудниками УИС, направленной на формирование их педагогической компетентности, необходимо, *во-первых*, учитывать психологические особенности сотрудников (высокую степень психологической закрытости, потребность в быстрых и конкретных результатах, готовность к эффективному межличностному общению в различных педагогических ситуациях); *во-вторых*, говоря о педагогической компетентности, мы подразумеваем качество личности, которое будет способствовать успешной социальной адаптации к различным педагогическим ситуациям в ходе воспитательной работы с заключенными.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* По мнению большинства исследователей (Г.Б. Андреева [2], С.И. Афанасьева [3], Н.В. Баркалова [4], А.А. Плаксин [5], Б.А. Тахохов [6], Н.П. Тюменева [2] и др.), основными направлениями воспитательной работы в пенитенциарных учреждениях выступают *нравственное, правовое, трудовое и физическое* воспитание осужденных к лишению свободы, способствующие их исправлению.

*Нравственное воспитание* осужденных к лишению свободы предполагает ознакомление их с нравственными ценностями человеческого общества, формирование на этой основе всей личности осужденного (Е.А. Кусакина, Д.Г. Нафиков), его жизненной позиции,

утверждение в сознании осужденного моральных принципов и норм, нравственных идеалов и убеждений [7].

*Правовое воспитание* осужденных к лишению свободы направленно на формирование у них элементарной правовой культуры и правосознания, уважения к закону (Ю.А. Дмитриев), стремления к его точному и неуклонному соблюдению [8].

*Трудовое воспитание* осужденных к лишению свободы представляет собой формирование трудовых навыков и умений у заключенных, развитие у них психологической готовности и потребности трудиться с пользой для общества. Привлечение осужденных к труду должно убедить их в том (О.Н. Ежова), что честный трудовой образ жизни – единственный правильный приемлемый для них дальнейший путь [9].

*Физическое воспитание* осужденных включает в себя проведение различных физкультурно-массовых и спортивных мероприятий. Оно направленно не только на организацию свободного времени осужденных (А.И. Зубков), но и на выработку умений при помощи физической нагрузки поддерживать организм в хорошем состоянии во время отбывания наказания [10].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Реализация вышеперечисленных направлений воспитательной работы требует от сотрудников УИС высокой педагогической культуры, выраженная в следующих основных педагогических условиях:

*Включение осужденных в активную общественно полезную деятельность.* Объективной основой этого направления является закономерность, которую в общем виде можно определить как формирование личности в деятельности. Признается, во-первых, возможность изменения, исправления личности в период отбывания ею уголовного наказания, во-вторых, необходимым условием исправления является не подавление личности, а развитие ее активной общественно полезной деятельности, духовно-нравственной сферы, повышение интеллектуального, образовательного и профессионального уровней. Перевоспитание нельзя сводить только к одностороннему воздействию инспекторов по воспитательной работе на осужденных. Составной частью этого процесса является деятельность самих осужденных, проявление их духовных сил. Только при этом условии возможно изменение системы отношений осужденных, их жизненной позиции, смена которой происходит в результате возникновения и разрешения внутренних противоречий между старыми убеждениями и новыми ценностями, между старыми привычками поведения и новыми требованиями.

Реализация данной позиции предполагает также включение осужденных в познавательную деятельность, в культурно-массовую и физкультурно-спортивную работу, привлечение их к организации и проведению воспитательных мероприятий, к работе в самостоятельных организациях. Активная позиция заключенного важна в любом виде позитивной деятельности, а совокупная оценка отношений осужденных к вышеперечисленным видам деятельности является показателем их исправления, что учитывается в их поступательном движении по ступеням исправления

*Сочетание требовательности к осужденным с гуманным и справедливым отношением к ним.* В этом принципе наиболее полно отражена диалектичность процесса перевоспитания. Лишенный каких-либо из указанных признаков, он превращается в антипедагогический. Гуманность, рассматриваемая вне системы определенных требований к человеку, может привести к формированию слабОВОЛЬНОЙ, разболтанной личности, не способной, с одной стороны, противостоять вредным влияниям окружающей среды, с другой – не умеющей обуздывать свои гипертрофированные потребности и желания [8]. Подобная «гуманность» практически выливается в попустительство, снисходительность к поро-

кам, всепрощенчество. Быть гуманным по отношению к подозреваемым, обвиняемым и осужденным – значит верить в возможность их позитивного изменения, передать эту веру им самим, для чего уметь предъявлять разумные и справедливые требования, создавать такие условия, когда следование этим требованиям вело бы не к бездумному подчинению, а к сознательной дисциплине, к формированию готовности работать над собой. А.С. Макаренко утверждал, что не может быть воспитания, если нет требования, что воспитание начинается с системы требований к личности. Не случайно его педагогическое кредо сводилось к простой формуле: как можно больше требований к человеку и как можно больше уважения к нему [11]. Лишенная элементов уважительности и заботы о человеке, требовательность, предъявляемая воспитателем к осужденному, подчас выливается в жестокость, в деспотизм, поэтому должна сочетаться с высокой требовательностью воспитателя по отношению к себе, своим моральным качествам, педагогическому мастерству.

*Опора в процессе перевоспитания на положительные качества личности.* Воспитательный процесс, ориентированный только на подавление, нейтрализацию отрицательных качеств личности, столь же малоэффективен, как и педагогика вседозволенности. Выявлять, проектировать, формировать и закреплять положительное в человеке педагогически намного выгоднее (Г.П. Лебедев), чем строить процесс перевоспитания только на запретительных нормах [12]. Реализация этого положения сложна для воспитателя даже чисто психологически, ибо серьезные нравственные дефекты личности заключенного, отрицательные черты характера, негативное отношение к основным социальным ценностям, к самим сотрудникам лежат, что называется, на поверхности. В то же время те качества и черты характера, которые отражают человеческую сущность личности, чаще всего осужденные скрывают от окружающих, дабы не стать объектом насмешек и издевательств со стороны других. Подчас эти качества не осознаются самими их носителями, поскольку нет условий, ситуаций для их проявления. Данная позиция не означает снижения требовательности к осужденным, а тем более захваливания и попустительства. Большой вред как самой личности, так и общности осужденных наносят те воспитатели (М.И. Бекоева, С.А. Амбалова), которые, используя коммуникабельность, общительность, организаторские способности некоторых осужденных, ставят их в привилегированное положение, допускают по отношению к ним послабление требований режима, а иногда даже сами создают группы таких «активистов», которые в своих методах ничем не отличаются от «авторитетов» уголовного мира. Ничего общего такой подход с принципом опоры на положительное не имеет.

*Сочетание дифференцированного и индивидуального подходов.* Общность осужденных весьма разнообразна, поэтому общая система внешних воздействий, естественно, предполагает ее дифференцированное и индивидуальное преломление на уровне каждой группы, каждой личности. Основная идея данного аспекта означает учет в воспитательной работе групповых и индивидуальных особенностей личности на фоне общей программы воспитательных воздействий. А.С. Макаренко утверждал, что должна быть общая программа воспитания и индивидуальных корректив к ней [11]. Дифференциация осужденных, т.е. разделение их на группы по самым различным основаниям (полу, возрасту, характеру совершеного преступления, социальной стратификации и т.д.), – это не самоцель, а лишь инструмент в руках воспитателя, благодаря которому индивидуальный подход к личности в процессе ее исправления становится более осознанным и обоснованным.

*Повышение уровня сформированности эмоционально-волевой сферы.* Результативность профессиональной деятельности в данной позиции во многом определяется

ся также степенью развитости эмоционально-волевой сферы, богатством и «дисциплиной» чувств, то есть умением сдерживать себя, не поддаваться настроению, прислушиваться к голосу разума. Специальные исследования и практика свидетельствуют о важном значении особенностей характера сотрудника. Такие качества, как энергичность, общительность, самостоятельность, оптимизм, чувство юмора, способствуют успешному решению исправительных и воспитательных задач [13]. Одно из ведущих мест в общем развитии личности сотрудника занимает его моральный облик, определяющий избирательность отношений человека с окружающим миром.

*Системный подход в организации процесса перевоспитания лиц содержащихся под стражей.* Идея системного подхода вытекает из понимания личности воспитуемого как некоей целостности, ее духовно-нравственной, интеллектуальной, эмоционально-волевой, физической сторон. Системный подход является основополагающим принципом в организации процесса перевоспитания осужденных в целом. Он распространяется на определение целей и задач перевоспитания; обуславливает соответствие средств и методов целям перевоспитания; предполагает всеохватывающее применение основных направлений воспитательного процесса; организацию формального и неформального общения личности; планирование воспитательного процесса; привлечение к непосредственной воспитательной работе всех сотрудников подразделений, общественности; организацию всестороннего изучения личности на всех этапах исполнения и отбывания наказания (от организации приема вновь прибывших до подготовки их к освобождению); и, наконец, реализацию в деятельности исправительных учреждений всех вышеуказанных принципов исправления осужденных.

Однако, как свидетельствует анализ достаточно большого объема научно-педагогической, психологической и различной методической литературы, социально-педагогический компонент процесса формирования педагогической культуры сотрудников пенитенциарных учреждений, который прослеживается во всех вышеперечисленных позициях, не разработан. На наш взгляд, это – проблема не только научно-педагогическая, но и общегосударственная [14]. Вот почему в рамках нашего исследования конечной целью процесса формирования педагогической культуры сотрудников уголовно-исполнительной системы было личностное развитие сотрудника УИС с высоким уровнем педагогической культуры, обладающего необходимыми компетенциями, способного к гностической, проектировочной, конструктивной, организаторской, коммуникативной деятельности в индивидуально-личностном плане, которые в наибольшей степени выражены в аксиологическом, технологическом и личностно-творческом компонентах педагогической культуры. Наряду с перечисленными видами деятельности и основными компонентами, сотрудник уголовно-исполнительной системы должен обладать способами педагогической творческой деятельности, необходимыми сотруднику для обеспечения постоянного самосовершенствования, целенаправленного профессионального становления, принятия и осмысления педагогических ценностей, формирования собственного отношения к воспитательным целям и задачам УИС, чтобы он видел в заключенном не только объект перевоспитания, но и субъект воспитательно-познавательной деятельности по совершенствованию собственной жизненной позиции.

Структурные компоненты педагогической культуры уголовно-исполнительной системы тесно связаны между собой и образуют сложную цепь взаимодействия. Объединяя все компоненты, педагогическая культура сотрудника УИС предполагает обязательность постоянного обогащения и развития их от адаптивного уровня до креативного. В структурном плане она представляет синтез педагогических убеждений и мастерства, педагогической этики и педагогических качеств, стиля воспи-

тательной работы и отношения сотрудника УИС к своим обязанностям и самому себе.

В целом педагогическая культура личности сотрудника уголовно-исполнительной системы отражает стремление к непрерывному совершенствованию своей педагогической деятельности и своей личности вообще. Она выступает и как норма деятельности и поведения сотрудников УИС, и как комплексная программа их дальнейшего культурно-педагогического развития.

Формирование педагогической культуры сотрудников пенитенциарных учреждений представляет собой значимое направление как в общем, так и в профессиональном образовании и включает в себя психологическую, профессионально-этическую и педагогическую подготовку. Моделирование эффективной педагогической системы воспитания сотрудников пенитенциарных учреждений должен приобрести решающий характер и стать приоритетным направлением кадровой политики в данной сфере. Необходимо, чтобы профессионально-педагогическая подготовка, по преимуществу, была практико-ориентированной, насыщенной тренингами, деловыми играми, семинарами, круглыми столами, дискуссиями, практическими занятиями и т.д.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Подводя итог вышеизложенному, отметим, что выявленные и обоснованные нами критерии, уровни и показатели педагогической культуры сотрудников уголовно-исполнительной системы, а также педагогические условия эффективного функционирования системы формирования педагогической культуры сотрудников УИС неразрывно связаны между собой, то есть в совокупности выступают как организационно-функциональная модель успешной реализации обозначенного процесса, хотя и оказывают различное влияние на структурные компоненты рассматриваемой системы в целом и отдельные составляющие педагогической культуры как интегративного профессионально- и личностно-значимого качества сотрудника пенитенциарного учреждения.

Успешному решению этих проблем в системе исполнения наказаний, на наш взгляд, способствуют вышеперечисленные педагогические условия, в рамках которых исправление выступает в качестве конечного результата комплексного воспитательного воздействия на личность осужденного, который превращает его в безопасного для себя и для общества гражданина. Учитывая динамичность, сложность, многоаспектность, разнообразие решаемых сотрудником пенитенциарного учреждения задач, недостаточность, а нередко и противоречивость их условий, изменчивость исходных данных, наличие элементов внезапности и другие обстоятельства, можно с полной ответственностью отнести педагогическую деятельность сотрудника к разряду творческих, а основным условием обеспечения педагогического мастерства в ней обозначить педагогическую культуру.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ от 14.10.2010 № 1772-р (ред. от 31.05.2012) //Собрание законодательства РФ. 2010. – № 43. – Ст. 5544.
2. Андреева Г.Б., Тюменева Н.П. Особенности формирования общекультурных компетенций курсантов и студентов в рамках деятельности общественной научно-исследовательской лаборатории //Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2014. №2. – С.33-39.
3. Афанасьева С.И. Педагогические условия совершенствования нравственного воспитания слушателей учебных центров ФСИН России //Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2014. №2. – С.39-46.
4. Баркалова Н.В. Пенитенциарная психология и педагогика в Поволжье //Сб. передового опыта и метод. разработок. Вып. 2. – Саратов. 2015. – 264 с.
5. Плаксин А.А. Педагогическая модель воспитания Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

личности и коллектива сотрудников органов внутренних дел: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб. 2012. – 19 с.

6. Тахохов Б.А. О риторической компетентности будущих магистров юриспруденции //Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2015. №6. – С. 65-71.

7. Кусакина Е.А., Нафиков Д.Г. Психологические аспекты формирования и развития профессионально значимых качеств будущих сотрудников подразделений охраны и конвоирования ФСИН России //Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2012. №2 (117). – С. 23-28.

8. Дмитриев Ю.А. Юридическая педагогика: курс лекций. – М.: Деловой двор. 2008. – 102 с.

9. Ежова О.Н. Проблема психологической компетентности сотрудника уголовно-исполнительной системы //Актуальные проблемы психологического обеспечения в уголовно-исполнительной системе: Материалы науч.-практич. конф. психологов УИС /под ред. М.Г. Дебольского. – М.: ФСИН России, 2006. – С. 10–14.

10. Зубков А.И. Уголовно-исполнительное право России: теория, законодательство, международные стандарты, отечественная практика. Учебник для вузов. – М.: Норма. 2010. – 720 с.

11. Тюгаева Н.А., Стурова М.П. Педагогическое наследие А.С. Макаренко и проблемы пенитенциарной педагогики //Человек: преступление и наказание. 2013. № 1. – С. 228-232.

12. Лебедев Г.П. Роль руководителя учреждения, органа УИС в организации воспитательной работы с личным составом. Учебно-методическое пособие. – М. 2007. – 246 с.

13. Шляпникова О.В. Актуальные проблемы уголовно-исполнительного законодательства РФ на современном этапе // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. 2014, №2. – С. 148-152.

14. Гагиева Л.А. Педагогическая культура в деятельности сотрудников пенитенциарных учреждений Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2015. № 4. С. 94-98.

УДК 378.065

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

© 2016

**Гудкова Светлана Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Теория и практика перевода»

**Якушева Татьяна Сергеевна**, старший преподаватель кафедры  
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

*Тольяттинский государственный университет*  
(445667, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: ya-ta@ya.ru)

**Аннотация.** Межкультурная коммуникация предполагает, что любой преподаватель высшего учебного заведения должен иметь навыки общения в своей профессиональной сфере деятельности на иностранном языке. Кроме того, что он должен уметь осуществлять письменную коммуникацию на иностранном языке для того, чтобы через современные источники доступа к информации найти для себя интересующие сведения в межкультурном образовательном пространстве, желательно, чтобы преподаватель мог стать проводником собственных идей и мыслей в результате диалога с представителем другой культуры. Сегодня понятие термина «межкультурная коммуникация» не содержит двоякого смыслового значения. а, наоборот, имеет достаточно широкое толкование и объемный смысл, который вкладывается в синонимы: «межкультурное общение», «межкультурное взаимоотношение», «межкультурное взаимодействие», «межкультурный диалог». Развитию межкультурных коммуникаций способствует глобализация и проводимая в стране политика, суть которой состоит в формировании интеллектуально развитой личности подготовленной к межкультурной коммуникативной деятельности. Это нашло отражение и в образовании. Появление в вузах аккредитационных показателей, отражающих наличие публикаций ППС в зарубежных изданиях на иностранном языке усилили давление на профессорско-преподавательский состав в плане повышения их научной мобильности. И, хотя сегодня межкультурная научная коммуникация как обязательная компетенция современного педагога высшей школы еще только формируется, она является важным фактором, отраженным в программе интеграции России в мировое научное пространство, поскольку вопросы научно-информационного обмена знаниями выходят на первый план в рамках общего социально-экономического развития страны. В этой связи перед высшей школой стоят задачи быстрого освоения межкультурного научного пространства посредством различных форм научного взаимодействия. Происходит трансформация ранее традиционной модели научной коммуникации, основной задачей которой было формирование знаний, в модель электронной научной (e-) коммуникации, в которой акценты смещаются в сторону распространения и открытого доступа к знаниям и результатам научных исследований. В статье дан всесторонний анализ существующих идей по совершенствованию научной межкультурной коммуникации педагогов неязыковых вузов. Предложена модель интеграции подходов к формированию новой компоненты профессиональной компетентности, отражающей готовность педагогов неязыковых вузов к научной межкультурной коммуникации на английском языке.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, педагогические средства коммуникаций, психолого-педагогические условия формирования межкультурной коммуникации, интеграционная модель межкультурной коммуникации, дополнительное профессиональное образование.

## A FEW SPECIFICS OF TERTIARY EDUCATORS' CROSSCULTURAL COMMUNICATION DEVELOPMENT

© 2016

**Gudkova Svetlana Anatol'evna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department «Theory and practice of translation»

**Yakusheva Tatyana Sergeevna**, senior teacher of the department of «Theory and Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures»

*Togliatti State University*  
(445667, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 14, e-mail: ya-ta@ya.ru)

**Abstract.** Cross-cultural communication suggests that any tertiary educator should have skills to communicate in a foreign language in their professional field. Additionally, they should be able to write in a foreign language in order to locate required data through modern sources of access to information in the cross-cultural learning environment. It is desirable that an educator could be the conductor of their own ideas and thoughts resulting from communication with someone with a different background. Nowadays the definition of 'cross-cultural communication' holds no ambiguity and on the contrary has quite a broad interpretation and expansive significance which is instilled in the synonyms: 'cross-cultural intercourse', 'cross-cultural relationship', 'cross-cultural interaction', 'cross-cultural dialogue'. Globalization and the policy which the country has been implementing and whose idea is to foster an intellectually developed personality prepared for cross-cultural communications have facilitated development of cross-cultural communications. That has found its way into education too. Higher education institutions adopting accreditation ratings showing the number of educators' publications in non-Russian sources in a foreign language put more pressure on educators in terms of advancing their scientific mobility. Even though nowadays cross-cultural scientific communication as a compulsory competence of a modern tertiary educator is still developing, it is important factor featured in the program of Russia's integration into the world scientific environment as issues of scientific data exchange of knowledge are coming to the fore under the country's general social and economic development. Therefore, higher education institutions have the task to promptly master the cross-cultural scientific environment through different forms of scientific interaction. The previous traditional model of scientific communication, whose main goal was to developed knowledge, is being transformed into the model of electronic scientific (e-) communication where the focus is shifted to distribution and open access to knowledge and results of scientific researches. This article provides a comprehensive analysis of existing ideas for improving scientific cross-cultural communication of non language educators. It suggests a model of integration of approaches to forming a new component of a professional competence showing non language educators' readiness for scientific cross-cultural communication in the English language.

**Keywords:** Cross-Cultural Communication, Pedagogic Means of Communication, Psychological and Pedagogic Conditions of Cross-Cultural Communication Development, Integration Model of Cross-Cultural Communication, Continuing Professional Education.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Хотя понятие межкультурной коммуникации было введено американским культурологом Д. Холлом [1]



достаточно давно, но и сегодня термин «межкультурная коммуникация», как и термин «межкультурное взаимодействие» продолжает отражать динамическое изменение культуры как набора ценностей, норм и правил поведения, состояние адаптации личности к особенностям внешней среды [2,3,4].

Более пятидесяти лет назад терминология «межкультурная коммуникация» начала использоваться в нашей стране в разрезе подготовки кадров к межкультурному общению. В связи с чем, особое внимание стало уделяться иностранному языку, как основному источнику знаний и как инструменту построения конструктивного диалога. Появились диссертационные исследования, в которых акцентировалось внимание на особенности формирования основ межкультурных коммуникаций. Так, например, Н.И. Алмазова в своем диссертационном исследовании, рассматривая когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности в неязыковом вузе, выделяла особенности подготовки педагогических кадров по иностранному языку с точки зрения кросс-культурных и дидактических аспектов [5, с.214, 227-229].

Возможность формирования компетенции межкультурной коммуникации в системе дополнительного образования рассматривала в своей работе И.А. Голованова [6, с.11-12], считая, что именно через систему дополнительного образования можно систематически выполнять адаптацию преподавателей высшей школы к межкультурному взаимодействию. О развитии электронных средств коммуникаций, позволяющих формировать запросы на английском языке для поиска необходимой профессионально значимой литературы или подбора интересующих его материалов зарубежных авторов в своей диссертационной работе упоминает и Л.В. Глухова [7].

Межкультурная коммуникация имеет определенную структуру, состоящую из компонентов, каждый из которых несет в себе определенную интеллектуальную нагрузку, так как интенсивное внедрения информационных технологий в профессиональную деятельность вузов приобретает форму онлайн общения. Это позволяет ППС вуза максимально эффективно, оперативно и квалифицированно распространять научную информацию, обеспечивая информационные потребности ученых и специалистов, при этом частично заменяя традиционные формы научного общения [8-9].

Современные университеты, как центры становления молодых ученых и развития науки, создают электронные информационные образовательные пространства, составной частью которых являются инструменты электронных межкультурных научных коммуникаций, формируя в вузе модель глобальной научной e-коммуникации [10]. Естественно, что этот процесс влечет и потребность в совершенствовании качественного набора профессиональных компетенций преподавателей, в том числе и совершенствование знаний иностранного языка как базовой компоненты эффективной межкультурной коммуникации.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты изучаемой проблемы* показал, что вопросы совершенствования компоненты профессиональной компетентности педагогов неязыковых специальностей вузов являются первостепенными для развития нашей страны и могут быть решены в рамках системы внутрифирменного обучения. В рамках вуза системой внутрифирменного обучения кадров является дополнительное педагогическое образование. Так, например, Л.П. Меркулова в своей монографии указывает, что для формирования межкультурной компетентности специалистов технического профиля в вузе может быть использована специально разработанная ею в соавторстве с И.А. Киреевой и Т.С. Якушевой модель, в которой описаны компоненты формирования и критерии оценки уровня сформированности межкультурной компетентности как результата новых знаний англий-

ского языка [11, с.72-77].

Тем не менее, в настоящее время отсутствует механизм критериальной оценки уровня сформированности межкультурной компетентности [12-16]. Например, И.Л. Плужник выделяет в своей работе мотивационный, когнитивный и функциональный критерии [17], в то время как, например, З.В. Возгова предпочитает оценивать межкультурные знания, межкультурные умения и межкультурные отношения [18].

В дальнейшем в статье авторы опираются на выводы известных ученых в области педагогики, которые занимались вопросами оценки эффективности результатов обучения (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Талызина), и, в предлагаемых ниже концептуальных положениях формирования межкультурной коммуникации ими использованы специально разработанные критерии оценки педагогической деятельности.

Новизна рассматриваемых в статье идей заключается в интеграции различных научных подходов к формированию концепции построения модели быстрой адаптации преподавателей высших учебных заведений через систему дополнительного профессионального образования.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Целями статьи является описание концептуальных идей формирования и совершенствования межкультурной коммуникации педагогов неязыковых специальностей вуза на основе интеграции различных научных подходов. Основными задачами является построение моделей, демонстрирующих возможность их практической реализации в условиях системы дополнительного профессионального образования.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Концептуальные идеи формирования межкультурной коммуникации можно отразить следующими научными положениями.

1. *Положение 1.* Для формирования компетенции межкультурной коммуникации необходимо выделить «Ядро знаний» преподавателя, характеризующее его языковой тезаурус, определить уровень соответствия ядра знаний требуемому уровню реализации межкультурных коммуникаций и выявить недостающие компоненты знаний.

2. *Положение 2.* Используя совокупность научных подходов (системный, процессный, акмеологический, андрагогический, дивергентный, синергетический, профессиографический, компетентностный), каждый из которых направлен на формирование определенных компонентов коммуникационного взаимодействия, обеспечить системное приращение знаний, организуя, тем самым, повышение уровня тезауруса каждой отдельной личности преподавателя высшей школы.

3. *Положение 3.* Для обеспечения эффективности повышения уровня языкового тезауруса обучаемых необходимо специально разработанная педагогическая система обучения, в основе заложены психолого-педагогические условия, направленные на формирование инфраструктуры обучения и системы мониторинга результатов обучения в динамике развития педагогической системы.

В настоящее время общеизвестно, что педагогическая система любого образовательного процесса состоит из семи элементов:

- 1) формирование целей обучения;
- 2) подготовка и формирование содержания обучения, с учетом личностных особенностей обучаемых лиц;
- 3) подбор лиц, имеющих желание и потребность обучения;
- 4) подбор обучающих кадров, владеющих навыками обучения и ориентированных на достижение заранее запланированного результата;
- 5) формирование и подбор методов обучения;

6) подбор средств педагогических коммуникаций, позволяющих контролировать процесс обучения и оценивать его качество;

7) обоснование набора различных форм проведения обучения с критериальной оценкой результативности каждого из этапов формирования новых знаний.

Совокупность этих элементов позволяет организовать учебный процесс, проводить его исследование и разработку как целостного педагогического явления, независимо от того, на каком уровне организован процесс трансформации и тиражирования педагогом собственных знаний в среде межкультурных коммуникаций.

На рисунке 1 показаны результаты анкетного опроса преподавателей вуза, проводимые анонимно.



Рисунок 1 - Барьеры формирования межкультурной коммуникации, выявленные у преподавателей вуза

Анкетирование выявило, что наибольшим барьером является отсутствие кадров, которые не могут выполнять межкультурную коммуникацию в своей профессиональной сфере, а также и недостаточный уровень их подготовки их языкового тезауруса, что требует адаптации в разрезе иностранного языка к коммуникационному взаимодействию.

На рисунке 2 показана потребность формирования межкультурной коммуникации в вузе. В том числе и межкультурной научной коммуникации.

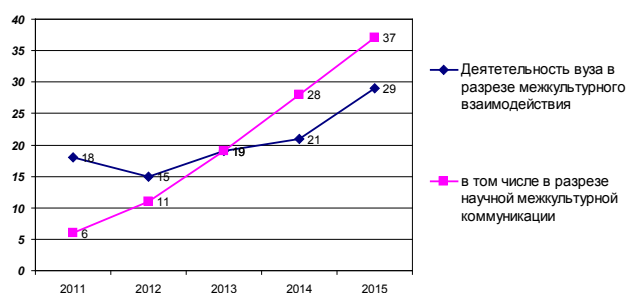


Рисунок 2 - Анализ потребности преподавателей вуза в межкультурной коммуникации в динамике развития

Перед формированием педагогической системы для приращения ядра знаний преподавателей в сфере межкультурных коммуникаций, было проведено анкетирования и самооценка преподавателей вуза. Было выявлено, что всего (декабрь 2015) в вузе работают 584 штатных единиц, среди которых 57 и 45 штатные единицы соответственно представляют собой кафедры, на которых преподаватели вуза владеют иностранным языком на уровне межкультурных коммуникаций по профилю своей деятельности и базовому образованию. Это составляет 19,2% всего педагогического состава вуза. Следовательно, 80,8% ППС нуждаются в совершенствовании своей профессиональной компетентности путем добавления компоненты межкультурной коммуникации.

Опросом было охвачено 482 педагога неязыкового профиля в вузе. После обработки анкет было выделено 3 классификационные группы «не хочу заниматься ан-

глийским языком», «не подходит по возрастной категории» и «не охвачено опросом», которые в совокупности составили 52 педагога, что в процентном отношении представило 10,8 % из работающих в вузе.

Также, было выделено 2 классификационные группы: «владеют научной межкультурной компетентностью» и «владеют английским языком на профессиональном уровне свободно», что составило соответственно 22 (4,6%) и 53(11%) ППС вуза. Причем, дальнейший проведенный опрос выявил, что среди 22 педагогов, владеющих научной межкультурной компетентностью 17 педагогов владеют немецким и английским языком, 3 дополнительно владеют французским языком. В итоге такого анализа было окончательно выявлено, что в системе профессиональной подготовки педагогов неязыковых профилей необходимо заниматься трем группам: «начальный уровень», «базовый уровень» и «продвинутый уровень» в общем количестве 329 человек.

Для проведения эксперимента по эффективному изучению иностранного языка для формирования системы обучения преподавателей в вузе был разработан спецкурс. Для оценки уровня его освоения было отобрано по 10 человек в каждую из групп для начала адаптационных занятий через специально разработанную программу спецкурса. Таким образом, на первом этапе экспериментом было охвачено 30 человек, которые составили экспериментальную группу.

Для совершенствования межкультурной коммуникации педагогов неязыковых специальностей вуза была предложена курсовая подготовка через спецкурсы системы дополнительного образования.

Основываясь на большом личном опыте обучения взрослого населения, для которых базовое образование не является лингвистическим, была предложена в качестве одной из составляющих спецкурса обучения преподавателей и CLIL – технология, основные принципы которой показаны в таблице 1.

Таблица 1 - Принципы CLIL и стадии их реализации в процессе обучения на основе спецкурсов иностранного языка

Принципы	Стадии	Особенности	Ожидаемый результат
<b>Принцип 1.</b> Принцип командной работы и коллегиальности ответственности преподавателей	Ступень I: Понимание общей версии CLIL для данного учебного заведения. Ступень II: Ступень фундаментализации, позволяющая выявить фундаментальные вопросы идеального занятия CLIL и определить мотивирующий фактор взаимодействия.	Данный принцип должен быть реализован уже на первой ступени процесса внедрения CLIL технологии. Эта ступень объединяет всех тех, кто заинтересован во внедрении CLIL технологии в образовательный процесс.	Преподаватели должны понимать, что эффективный CLIL-урок – это результат обмена знаниями, опытом, методическим мастерством в рамках сотрудничества как минимум трех сторон: обучаемый, преподаватель предмета и преподаватель языка.
<b>Принцип 2.</b> Принцип системного методического анализа учебного материала и его реализации в учебной деятельности	Ступень II Ступень анализа контента Ступень III Ступень построения модели CLIL	Каждому участнику CLIL необходимо определить тип CLIL подходящий для различных контекстов Ступень III Ступень построения модели CLIL	Построение модели, соответствующей данному учебному заведению и контингенту
<b>Принцип 3.</b> Принцип планирования учебной деятельности	Ступень IV Формирование карты планирования для CLIL.	Представляет собой шаблон, базируется на четырёх структурных компонентах CLIL технологии: 4С, и которые обязательно должны присутствовать в структуре урока: content, cognition, culture, communication	Дозированное распределение информации контента, материальных и нематериальных ресурсов занятия
<b>Принцип 4.</b> Принцип коллективной деятельности. Совместная подготовка материала для CLIL-урока	Ступень V Трансформация карты-плана в рабочие материалы, задания, ресурсы.	Разрабатывается серия уроков для формирования в базовой среде CLIL основных ключевых элементов. Анализ языкового триптиха серии уроков	Формируется обновленный CLIL – тезаурус, направленный на формирование и развития навыков высшего звена (NOTS), креативности и языковой прогрессивности.
<b>Принцип 5.</b> Принцип системного контроля и регулирования учебного процесса	Ступень VI Мониторинг и оценка CLIL в действии	Разрабатывается аттестационно-оценочный материал достижения уровней сформированности LOTS и NOTS	Анализ достигнутого уровня позволяет вносить корректирующие действия в учебный процесс и психолого-педагогические условия его реализации.
<b>Принцип 6.</b> Принцип дуальности развития	Ступень VII Формирование сообщества, требующих профессионально направленного в своей основе обучения.	Подготовка кадров для ведения учебной деятельности на иностранном языке в неязыковых вузах	Непрерывное повышение квалификации на внутривузовских и международных семинарах и конференциях

нимается специальный набор инструментов обучения взрослого контингента, системно используемых в процессе дополнительной профессиональной подготовки педагогов для международных контактов. Педагогические условия составляют интегрированную образовательную среду, в которой осуществляется, развивается, совершенствуется педагогический процесс подготовки педагогов (не лингвистов) к международной коммуникации. За основу практических рекомендаций были взяты некоторые компоненты из работ С.А. Гудковой, имеющей большой практический опыт подготовки специалистов автопрома к международному сотрудничеству в условиях глобализации [19-20].

Опираясь на выводы Н. В. Кузьминой, характеризующей педагогическую систему как «человекодержательную» [21] и предполагающую ряд ограничений на ее реализацию и отмечая важность конвергенции знаний, отраженной в работе Л.В. Глуховой при формировании структуры средств педагогических коммуникаций [22], предлагаем интеграционную модель развития межкультурной коммуникации в вузе (рисунок 3).

<b>Цель:</b> формирование межкультурной коммуникации преподавателей вуза в различных разрезах: научном, учебном, культурном, бытовом, в том числе и для тиражирования собственных знаний при разработке учебников и учебно-методических пособий
<b>Задачи:</b> • овладение знаниями, умениями и навыками межкультурной коммуникации; • овладение видами и формами межкультурной научно-педагогической деятельности; • освоение механизма контроля сформированности компетентности межкультурной коммуникации
<b>Содержание</b> подготовки: • освоение структуры и содержания межкультурной коммуникации через спецкурс ИЯ; • освоение структуры и содержания межкультурной научно-педагогической деятельности; • самоконтроль результатов освоения содержания компетентности межкультурной коммуникации
<b>Методы взаимодействия:</b> имитационный, репродуктивный, продуктивный, проблемный • процесс подготовки преподавателей педагогов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации при изучении спецкурса ИЯ; • модель подготовки преподавателей к межкультурной научно-педагогической деятельности; • контроль качества процесса и результатов подготовки преподавателей неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации при обучении в системе дополнительного образования через спецкурс иностранного языка
<b>Методы и формы:</b> формальная межкультурная коммуникация; неформальная межкультурная коммуникация; письменная и устная межкультурная коммуникация; личностная межкультурная коммуникация; безличностная межкультурная коммуникация. База данных типовых ситуаций межкультурной коммуникации
<b>Педагогические условия:</b> знакомство с инфраструктурой образовательной среды межкультурных коммуникаций и приобщение к научной международной деятельности вуза; использование современных методов профессионального образования по освоению видов, форм научной межкультурной коммуникации в рамках научно-педагогической деятельности вуза; реализация комплексной педагогической программы повышения квалификации преподавателей неязыковых специальностей вуза через систему дополнительного образования и спецкурсы иностранного языка.

Рисунок 3 - Модель межкультурной коммуникации

Её особенностью является возможность конвергенции знаний преподавателей при формировании межкультурной коммуникации в процессе ее формирования в системе дополнительного обучения на иностранном языке. Под конвергенцией знаний в статье понимается процесс динамического сближения субъектов межкультурной коммуникации посредством взаимопонимания и взаимопроникновения в субкультуру участников диалога. В этом смысле считаем конвергенцию как высшую ступень интеграции достижений педагогов неязыковых вузов, отражающую их готовность к передаче своих зна-

ний в процессе текущей профессиональной деятельности.

Четыре технологических этапа образуют структуру подготовки преподавателей на основе спецкурса иностранного языка (ИЯ): первый этап является подготовительным и предполагает выявление тезаурусной компетенции, без наличия которой преподаватель не готов к начальному освоению межкультурного общения; второй этап включает подготовку к научной межкультурной коммуникации; третий этап включает практическую подготовку к научной межкультурной деятельности; четвертый этап содержит практическую подготовку к научной профессиональной деятельности. Каждый этап предполагает контроль качества процесса и результатов подготовки педагогов к межкультурной интеграции в рамках целостного процесса образования в системе ДПО.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.*

Полученные выводы позволяют сформировать интеграционное ядро знаний, требующихся педагогам неязыковых специальностей вуза для формирования у них научной межкультурной компетентности как дополнительной, расширяющей компоненты его профессиональной компетентности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Hall E.T. Hidden Differences: Studies in International Communication. — Grunder & Jahr, 1983. — С. P. 24.
- Hans Jürgen Heringer: Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. In: Uni-Taschenbücher UTB Nr. 2550, 3., durchgesehene Auflage. Francke, Tübingen / Basel 2010 ,ISBN 978-3-8252-2550-6 (UTB) / ISBN 978-3-7720-8394-5 (Francke).
- Hamid Reza Yousefi: Interkulturelle Kommunikation. Eine praxisorientierte Einführung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2013, ISBN 978-3534262601.
- Culture as Communication («Культура и коммуникация. Модель анализа», 1954 г.) [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: [http://yanko.lib.ru/books/culture/leach-culture\\_communication.htm](http://yanko.lib.ru/books/culture/leach-culture_communication.htm)
- Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис...д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.И. Алмазова. - СПб., 2003. -446 с.
- Голованова И.А. Некоторые аспекты содержания обучения иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования / И.А. Голованова // Сб. науч. тр. МЛГУ.-М. -1998, вып.440. с.5-13.
- Глухова, Л.В. Определение приоритетов государственной поддержки управления и развития функционирования национальной инновационной системы /Л.В. Глухова //Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. Тольятти.: № 9, 2009, С. 14-22.
- Распоряжение Правительства РФ от 20 октября 2010 г. N 1815-р «О государственной программе Российской Федерации “Информационное общество (2011 - 2020 годы)” (с изменениями и дополнениями).
- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 596 “О долгосрочной государственной экономической политике”». [Электронный ресурс]. Источник: <http://www.kremlin.ru/news/15232>
- Якушева, Т.С. Проблема формирования научной межкультурной коммуникации в высшей школе / Т.С. Якушева // Управление инновациями в современной науке: сборник статей Международной научно - практической конференции (8 мая 2016 г., г. Магнитогорск). В 2 ч. Ч.2 - Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. – С. 169-173.
- Меркулова Л.Н. Формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля в системе дополнительного профессионального образования: монография / Л.П. Меркулова, И.А. Киреева, Т.С. Якушева.- Самара.: Изд-во СГАУ, 2015.-176 с.
- Барбелко Н.С. Межкультурная коммуникация как

средство воспитания межкультурной толерантности // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 8-11.

13. Ясаревская О.Н. Учебный текст как средство формирования межкультурной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 198-201.

14. Шуляр В.И. Акмеологические основы развития компетентности учителя-словесника и ученика-читателя // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 35-40.

15. Павловская Н.Г. Исследование коммуникативной компетентности - аспекта конкурентоспособности будущих бакалавров образования // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 45-49.

16. Жесткова Е.А. Формирование межкультурной компетенции в условиях диалога культур // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 77-80.

17. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис...д-ра пед.наук 13.00.01/И.Л. Плужник. - Тюмень, 2003.-46 с.

18. Возгова З.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над международными телекоммуникационными проектами: дис... канд. пед. наук / З.В. Возгова. - Челябинск: 2003.- 194 с.

19. Гудкова С.А. Методология формирования лингвокреативной компетентности специалистов экономического профиля // Известия Самарского научного центра РАН, Самара : 2006, с.115-119.

20. Гудкова С.А. Методика системной адаптации конкурентоспособных специалистов автопрома к международному сотрудничеству в условиях глобализации. Экономика и управление: новые вызовы и перспективы. / Сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Тольятти.: Изд-во ПВГУС. 2013, С.261-263.

21. Акмеология 2000. Методические и методологические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, Э.М. Зимичева. СПб., 2000.

22. Глухова Л.В. Технология компьютерной подготовки специалистов экономического профиля в колледже /Л.В. Глухова. авторф. дис. на соискание ученой степени к.п.н. Тольятти. 1998. 22с.

## АКТИВНАЯ ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

© 2016

Гусейнова Эмиля Рафик гызы, кандидат педагогических наук, доцент

*Азербайджанский государственный педагогический университет*

*(AZ 1000, Азербайджан, Баку, ул. Узеира Гаджибекова, 68, email: prof.akif@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования активной гражданской позиции у старшеклассников. Автор акцентирует внимание на роли школы и семьи в формировании гражданской позиции школьников. Формирование активной гражданской позиции у школьников включает в себя ряд воспитательных задач, связанных с воспитанием у учащихся гражданского долга и ответственности, гражданского сознания и мышления, гражданского мировоззрения и патриотических чувств; активной гражданской позиции; нравственно-психологических качеств гражданина и патриота, необходимых при выполнении конституционных обязанностей и защите национальных интересов Азербайджана. Автор отмечает, что в формировании и развитии всех этих качеств велика роль работы общеобразовательных учреждений. Имеет значение содержание учебных программ, особенности предметов социального и гуманитарного цикла, профессиональный уровень преподавателей, работающих в школе, социально-политическая обстановка в стране, уровень политической культуры граждан страны, наличие гражданского мира в обществе, активная жизненная позиция учителей и родителей, организация свободного времени учащихся, профессиональная ориентация, проводимая педагогическим коллективом, психологическая и педагогическая помощь родителям подросткам. Особо следует отметить роль СМИ, социальных сетей и в целом ИКТ.

**Ключевые слова:** активная позиция, гражданство, активная гражданская позиция, азербайджанство, показатели активной гражданской позиции, воспитательные задачи.

## ACTIVE CIVIL POSITION OF HIGH SCHOOL STUDENTS: SOCIO-PEDAGOGICAL BASIS

© 2016

Huseynova Emiliya Rafiq, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor

*Azerbaijan State Pedagogical University*

*(AZ1000, Baku, Azerbaijan, st. Uzeyir Hajibeyov, 68, email: prof.akif@mail.ru)*

**Abstract.** The article reviews actual problems of formation of consciousness and thinking, outlook and patriotism; active citizenship; moral and psychological qualities of a citizen and patriot, required in the performance of constitutional duties and the protection of national interests of Azerbaijan. The author notes that the role of educational institutions is great in the formation and development of all of these qualities. The content of curricula, especially social subjects and humanities, professional level of teachers working in school, social and political situation in the country, level of political culture of citizens, existence of civil peace in society, active life of teachers and parents, organization of free time of students, vocational guidance conducted by the teaching staff, psychological and educational assistance to parents of teenagers – all of this is of great importance. The role of media, social networks and ICT generally is should be noted separately.

**Keywords:** active position, citizenship, active civil position, Azerbaijani, active civil position indicators, educational tasks.

*Актуальность проблемы.* Известно, что формирование активной гражданской позиции учащихся является крайне важным вопросом, а также одной из основных социально-педагогических проблем в школьном воспитании и обучении. В настоящее время в нашей стране уделяется большое внимание вопросам образования и воспитания гражданской позиции у каждой подрастающей личности. В условиях становления гражданского общества и правового государства задачей общеобразовательных школ является формирование нового, демократического типа личности.

Проблема связана с формированием ответственности за судьбу отечества, чувства национальной гордости за материальные и духовные богатства, стремлением к достижению успехов в развитии и прогрессе, к суверенитету и независимости государства.

*Степень исследованности проблемы.* Вопросы активной гражданской позиции связаны как с общей культурой человека, так и с его политическими ориентациями, политической культурой. Активная гражданская позиция, как таковая, формируется уже у старшеклассников, на основе полученных знаний, умений и навыков, а также благодаря условиям социально-исторической среды. Молодежь активно реагирует на социально-политические процессы, происходящие в обществе, и потому эта социальная группа является благодатной средой для активного воздействия на сознание, порой негативного. Именно поэтому ряд исследователей уделяют особое внимание роли школьного обучения и воспитания в формировании духовно зрелой личности, воспринимающей духовно-нравственные ценности народа, социальные нормы поведения. Социально-психологические и педагогические вопросы формирования социально-политических ценностей и гражданских качеств в общем виде рассматривали такие исследователи, как

Э.Бьюмонт, Н.Постман, Тони-Пурта, Б.Вилкенфилд, А.Гутман и др. Среди российских исследователей следует назвать классиков психолого-педагогической мысли Л.С.Выготского, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, а также труды Е.А. Бондаревской, Б.С.Гершунского, Т.Н.Мальковской, Н.Д.Никандрова, Н.Е.Щурковой и др.

Вопросы гражданского воспитания являются предметом рассмотрения исследователей, занимающихся не только проблемами образования и обучения. Как подчеркивают западные исследователи, «в таком обществе, как наше, где граждане были разделены социальной структурой на протяжении всей истории, важно, чтобы школы и общины способствовали формированию мотивированной приверженности основополагающим принципам и ценностям, которые связывают нас вместе, как людей. Настало время, чтобы продемонстрировать свою приверженность демократическим принципам, нашу готовность участвовать в демократическом процессе, и наши основные ценности, которые объединяют нас как народ, чтобы продвигать гражданские принципы в программах обучения, которые будут гарантировать блага свободы себе и нашему потомству» [4]

*Цели и задачи исследования.* В данной статье нами поставлена задача определения основных направлений формирования гражданской позиции у старшеклассников, выявление факторов, способствующих этому процессу. При этом мы обратились как к уже проведенным исследованиям, так и практическим итогам проведенного нами исследования.

*Основное содержание.* Гражданский облик личности закладывается благодаря социальному опыту, приобретаемому в семье, в школе, в социальной среде, в целом он формируется на протяжении всей жизни человека.

Уже в детстве каждый индивид должен почувствовать себя активным участником жизни азербайджанско-

го общества. Школьники должны знать государственные символы, относиться к ним с уважением, знать основные статьи Конституции Республики, свои права и обязанности как гражданина, уметь отстоять эти права.

И еще один важный момент. Старшеклассники, наряду со знанием своих прав, одновременно должны выполнять свои гражданские обязанности. Быть просвещенным, образованным, знать отдельные документы – еще мало. Учащиеся старших классов должны активно участвовать в жизни общества, придерживаться активной жизненной позиции, быть инициативными, свободомыслящими, хорошими организаторами. Старшеклассники обязаны усвоить, что они должны уметь достойно представлять нашу страну на различных международных мероприятиях сейчас и в будущем.

Формирование активной гражданской позиции у старшеклассников включает в себя: ряд воспитательных задач, связанных с воспитанием у учащихся гражданского сознания и мышления, гражданского мировоззрения и патриотических чувств, гражданского долга и ответственности; активной гражданской позиции; нравственно-психологических качеств гражданина и патриота, необходимых при выполнении конституционных обязанностей и защите национальных интересов родного Азербайджана.

Большая и ответственная работа по развитию этих качеств ложится на общеобразовательные учреждения. Воспитание гражданской сознательности, активной гражданской позиции у учащихся старших классов является одной из важных задач, стоящих перед современной школой. Что составляет сущность гражданской позиции? Исходя из существующей педагогической литературы, на этот вопрос можно ответить так: эмоции и чувства; уровень гражданской сознательности; гражданская направленность; мышление; поведение; эрудиция; личные, семейные, гражданские, национальные и другие ценности; социальные навыки и умения.

Прежде всего, рассмотрим содержание понятия «гражданства».

Т.И. Бревнова пишет, что «гражданская позиция проявляется во всех сферах человеческой деятельности: трудовой, общественной, духовно-нравственной. Под активностью подразумевается готовность к практическому действию. Если коротко сформулировать, что такое активная гражданская позиция, то можно выразить это следующим девизом: «Действовать, а не ждать, потому что настоящее и будущее этого мира зависит от действий каждого из нас». Именно этим девизом я руководствуюсь, строя свою систему работы классного руководителя. В каком направлении действовать? Как способствовать тому, чтобы активность моих воспитанников была полезной как для них самих, так и для общества в целом?» [1].

Мы в данном определении полностью согласны с автором.

Под понятием «гражданство» понимается принадлежность лица к государству, постоянная политико-юридическая связь между лицом и государством, выражаемая их взаимными правами и обязанностями [2]. В ст. 52 Конституции [3] и ст. 1 Закона «О гражданстве Азербайджанской Республики» от 30 сентября 1998 года указывается: «Лицо, имеющее с Азербайджанской Республикой политическую и правовую связь, а также взаимные права и обязанности, является гражданином Азербайджанской Республики» [4].

Одной из главных задач государства является защита закрепленных в Конституции прав и обязанностей личности. Гражданство обладает существенным значением в этой области. Гражданство считается одним из важных элементов азербайджанства, как духовно-нравственного и политического выражения активной гражданской позиции гражданина Азербайджанской Республики. Гражданство рассматривается в нескольких значениях. Так, в соответствии со ст. 1 Закона «О гражданстве

Азербайджанской Республики» от 30 сентября 1998 года право гражданства понимается как норма, определяющая правовой статус человека в стране.

В ценностные приоритеты гражданства обычно включаются следующие вопросы: положительное отношение к демократическому строю государственной жизни; социальная справедливость (обеспечение равных жизненных возможностей путем соответствующего справедливого распределения государственных материальных и духовных богатств среди различных социальных групп и этносов); актуализация личного индивидуума (самонаправленность с точки зрения гражданского идеала); направленность к частной собственности.

В Азербайджане, наряду с правовым статусом личности гражданство считается также социально-психологическим положением, показывающим его позицию в общественно-политических отношениях. В контексте азербайджанства гражданство выражается позицией индивида в общественно-политических отношениях в стране, на основе восприятия своих прав и обязанностей.

С точки зрения специалистов, гражданство, стимулируя и активируя государственную деятельность граждан страны, выступая, как регулятор взаимоотношений гражданина в обществе, является фундаментальным личностным качеством. По мнению специалистов, главным показателем возникновения и развития при этом национального самосознания является формирование таких понятий, как любовь к родине, уважение к законам, родному языку, изучение исторического наследия, культуры народа. Семья и школа играют важную роль в осуществлении этой работы.

Для приобретения учащимися старших классов активной гражданской позиции необходимо внести определенные нововведения в содержание образования. С этой целью исследователями, исходя из практики преподавания в школе, рекомендуется:

1) в тематическое содержание отдельных предметов активно включать темы, привязанные к таким понятиям, как патриотизм, привязанность к родине, национальная гордость, готовность к защите родины, и другим подобным проблемам;

2) уровень внеклассных и внешкольных мероприятий, сила их влияния должны также стоять в центре внимания;

3) ученическое самоуправление должно рассматриваться, как важное средство формирования активной гражданской позиции; должна быть создана самобытная модель взаимоотношений школьников и учителей друг с другом, исходя из местности, характера сложившейся духовно-нравственной и политической культуры.

Для эффективного формирования гражданской позиции у старшеклассников должен быть создан комплекс знаний, умений и навыков, позволяющих сформировать у них уважительное отношение к политическим и духовно-нравственным этническим ценностям, любви к родине, знание своих прав и обязанностей. Это может быть осуществлено в два этапа:

1. Старшеклассники должны уметь самостоятельно мыслить, принимать решение и реализовывать его, принимать участие в деятельности органов ученического самоуправления.

2. Они должны быть ответственными и инициативными в общественной и благотворительной деятельности.

Учителя, классные руководители, молодежная организация, заместитель директора по воспитательной работе, школьный психолог, библиотекарь должны вести среди учеников в этом направлении целенаправленную, системную, непрерывную работу. Целью должно быть - формирование направленной на этические идеалы правильной жизненной позиции, развитие жизненных навыков и умений.

Основу активной гражданской позиции составляют мировоззрение личности, его моральные убеждения и

отношение к общественному долгу. К основным показателям активной гражданской позиции относятся:

-целенаправленность и сознательность действий учеников в отношении отдельных событий и явлений действительности;

-активность и ответственность в отдельных видах деятельности, как в школе, так и вне ее;

-соответствие деятельности и социальной активности учащихся соответствующим требованиям вида деятельности и условиям жизни в обществе;

-реальная деятельность, деяния и образ жизни личности в дальнейшем.

Общество должно быть заинтересовано в постоянном усовершенствовании и улучшении подхода педагога и учащегося к образованию, обучению и воспитанию. В особенности на фоне серьезных изменений в общественном и индивидуальном сознании, в системе связей и взаимоотношений между людьми в сложных условиях государственной, экономической, политической перестройки в обществе активная гражданская позиция учителей и учащихся играет огромную роль в системе общественных отношений.

*Выводы.* В условиях активной гражданской позиции обучаемый – учащийся и студент занимаются постоянным самосовершенствованием, самообразованием и самовоспитанием, стремятся продемонстрировать свои способности и умения. При рассмотрении гражданской позиции как вида деятельности, в центре внимания стоят два противоречивых момента его проявления: активность и пассивность.

Активная гражданская позиция должна проявлять себя как триумф мужества, смелости, храбрости, отважности, неуклонности во имя доброты и доброжелательности и борьба за устранение морального зла, недоброжелательности; систематичное и последовательное отличие человека добрыми деяниями; обширность поднимаемых духовных проблем и их ценность с общественной точки зрения. В современной жизни существуют все возможности и условия, чтобы учащиеся могли продемонстрировать активную гражданскую позицию.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бревнова Т.И. Воспитание активной гражданской позиции через систему работы классного руководителя <http://www.uchportal.ru/publ/26-1-0-2290>

2. Гражданство // <http://kayzen.az/blog/law>

3. Конституция Азербайджанской Республики Баку: Ганун, 2009 (на азербайджанском языке)

4. Закон о гражданстве Азербайджанской Республики // Газета «Азербайджан», 1998, 07 октября, № 231 (на азербайджанском языке)

5. Revitalizing Civic Learning in Our Schools. A Position Statement of National Council for the Social Studies Approved 2013 // <http://www.socialstudies.org/>

6. Beaumont, E. et al. (2006). Promoting political competence and engagement in college students: An empirical study. *Journal of political science education*, 2(3), 249–270.

7. N. Postman, *The End of Education: Redefining the Value of School* (Vintage Books, 1995), 18.

8. J. Torney-Purta and B.S. Wilkenfeld, *Paths to 21st Century Competencies through Civic Education Classrooms: An Analysis of Survey Results from Ninth-Graders. A Technical Assistance Bulletin*. (Chicago, Ill.: American Bar Association Division for Public Education, 2009).

9. A. Gutmann, «Moral Education in Our Public Schools; We Need to Teach Our Children the Civic Virtues That Make Democracy Work,» *The Washington Post* (June 5, 1988).

УДК 37+17.02

## О ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

© 2016

Гушина Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент,  
проректор по учебной и воспитательной работе

*Мурманский арктический государственный университет*

*(183720, Россия, Мурманск, улица Капитана Егорова, 15, e-mail: Anna.guschina63@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной статье обосновывается значение воспитания нравственности учащейся молодежи; показывается, что одним из средств воспитания нравственности учащегося, будущего учителя является опыт прошлого, читая который человек находит сохранившиеся в знании прошлого и образы-образцы нравственности, нравственного поведения, и искаженные нормы жизни, идеалы жизни; приводятся содержащиеся в памятниках культуры, в художественной литературе как примеры образов-образцов, так и искаженные нормы жизни, идеалы жизни; делается вывод о том, что в стандартах современного образования, будь то школьного или высшего, не акцентируется внимание на пробуждении нравственных чувств, на их воспитании, на воспитании добродетелей, на приобщении молодых людей к ценностям морали и культуры, что в стандартах отсутствует создающая нравственный стержень личности этизация образования и воспитания; утверждается, что идея Аристотеля о полноте добродетели должна быть положена в основу современного воспитания нравственности учащегося, студента; показывается, что идея исключительности одного человека над другим человеком, одной нации над другой нацией, одного государства над другим государством и т.д. бесчеловечна; утверждается значение обращения золотого правила нравственности на себя и на другого человека в воспитании нравственности.

**Ключевые слова:** нравственность, воспитание, учитель, учащийся, образ-образец, искаженная норма, искаженный идеал, культура, мораль, добродетель, этизация образования, традиционные ценности, полнота добродетели, золотое правило нравственности, справедливость, милосердие, моральный закон.

## ABOUT MORAL EDUCATION STUDENTS

© 2016

Guschina Anna Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
vice rector for academic and educational work

*Murmansk Arctic State University*

*(183720, Russia, Murmansk, Kapitana Egorova str., 15, e-mail: Anna.guschina63@mail.ru)*

**Abstract.** This article explains the importance of moral education of young people in school shows that one of education student morality, the future teacher is experience of the past, reading that a person is preserved in the knowledge of the past and the images, patterns of morality, ethical behavior, and distorted norms of life, ideals of life; are contained in the monuments of culture, in literature for examples sample images and distorted norms of life, ideals of life; It concludes that the standards of modern education, be it school or higher, do not focus on the awakening of moral sentiments, on their education, on the education of virtues, on the admission of young people to the values of morality and culture, and that the standards not creating moral core the individual injection of ethics into education and training; It argues that Aristotle's idea of the fullness of virtue must be the basis of modern education student morality, student; shows that the idea of exclusivity of one person over another, one nation over another nation, one state over another state, etc. inhuman; It affirms the value of treatment golden rule for themselves and another person in the education of morality.

**Keywords:** moral, education, teacher, student, the image of the sample, distorted the norm, distorted ideal, culture, morality, virtue, injection of ethics into education, traditional values, the fullness of virtue, golden rule, justice, mercy, the moral law.

Воспитание нравственности учащейся молодежи – это важная социально-нравственная и педагогическая проблема, решение которой связано с формированием такого человека, который обладает нравственным иммунитетом к безнравственным, аморальным действиям и поступкам, отторгает идеи философии исключительности одной нации над другой нацией, одного этноса над другим этносом.

Одним из средств воспитания нравственности учащегося, будущего учителя является опыт прошлого, читая который как текст, они, расшифровывая тексты, «оживляют» и жизнь. Жизнь, по меткому выражению, – это и есть текст, который читает человек. В таком прочтении текста человек находит сохранившиеся в знании прошлого как образы-образцы нравственности, нравственного поведения, так и искаженные нормы жизни, идеалы жизни.

Уже в Древней Руси пришли к осознанию важности знания прошлого, которое весьма поучительно по отношению к нашим дням. При этом речь идет не просто о практическом знании, но о знании моральном, позволяющем обосновать выбор между добром и злом. Так, лейтмотивом летописных сводов «Повесть временных лет», созданной в конце IX – начале XII вв., является утверждаемая летописцем мысль: «Не хочу я зла, но добра хочу братии и Русской земле». Представления летописца о добре и зле не являются абстрактными, они достаточно четкие: «Всего же более убогих не забывайте, но насколько можете, по силам кормите и подавайте сироте и вдовицу оправдывайте сами, а не давайте сильным гу-

бить человека. Ни правого, ни виновного не убивайте и не повелевайте убить его; если и будет повинен смерти, то не губите никакой христианской души. <...> Старых чтите, как отца, а молодых, как братьев. В дому своем не ленитесь, но за всем сами наблюдайте; не полагайтесь на тиуна или на отрока, чтобы не посмеялись приходящие к вам ни над домом вашим, ни над обедом вашим. <...> Лжи остерегайтесь, и пьянства, и блуда, от того ведь душа погибает и тело. Куда бы вы ни держали путь по своим землям, не давайте отрокам причинять вред ни своим, ни чужим, ни селам, ни посевам, чтобы не стали проклинать вас. Куда же пойдете и где остановитесь, напоите и накормите нищего, более же всего чтите гостя, откуда бы к вам ни пришел, простолюдин ли, или знатный, или посол; если не можете почтить его подарком, – то пищей и питьем: ибо они, проходя, прославят человека по всем землям, или добрым, или злым» [1]. (Заметим, что практически те же слова в назидание потомкам говорит и Владимир Мономах в своем «Поучении»).

Летописец, высказывая мысли о книжной премудрости, весьма трепетно относится к приносящему пользу душе знанию: «Если прилежно поищешь в книгах мудрости, то найдешь великую пользу душе своей».

Осмысление содержания «Повести Временных лет» показывает, что уже в конце IX – начале XII вв. достаточно четко осознается, что добро – это все то, что несет благо родной земле, зло – все то, что разоряет родную землю. В этом памятнике культуры мы находим много примеров, говоря современным языком, творения каждым человеком добра на своем месте, единения людей



перед лицом опасности Родной земле. В других памятниках культуры того периода («Поучение» Владимира Мономаха; Изборники 1034 и 1076 года; «Пчела», «Повесть об Акире Премудром» и др.) мы находим много примеров гражданственности и патриотизма, национального самосознания, скрепляющего сердца людей при созидании добра и устранении зла, воспитания на традициях и обычаях предшествующих поколений, почитания всех людей без исключения. «Старых чтите, как отца, а молодых, как братьев» [2, с. 166].

Почитание старших, признание другого человека как своего-другого, как равного в нравственном отношении, созидание добра и т.д. не возможно без развития нравственных чувств. В стандартах же современного образования, базирующегося на компетентностном подходе, формулируются результаты образования. Выпускник, освоивший, например, программу бакалавриата, должен обладать набором компетенций. И далее следует перечень компетенций, освоение которых фиксируется с помощью «знать», «уметь», «владеть». Естественно, выпускник школы или вуза должен знать то-то и то-то, уметь то-то и то-то, владеть тем-то и тем-то. Однако в стандартах современного образования, будь то школьного или высшего, не акцентируется внимание на пробуждении нравственных чувств, их воспитании, на воспитании добродетелей, на приобщении к ценностям морали и культуры. Отсутствует создающая нравственный стержень личности этизация образования и воспитания. Нравственно-ориентированное образование и воспитание являются в лучшем случае фоном педагогической деятельности. Возможно ли воспитывать добродетели, если стандартами образования не предусматривается развитие способности школьников, студентов к выражению оценочного и ценностного отношения к другому человеку, к его действиям и поступкам? Возможно ли воспитывать добродетели, если не приводить в движение чувства? – Нет. Выражая оценочное и ценностное отношение, учащийся, будущий учитель выражает и свои нравственные чувства. Возможно ли воспитывать добродетели, если не воспитывать нравственность? – Нет. Возможно ли воспитывать нравственность, если отсутствует полнота добродетели – Нет. Суть полноты добродетели заключается в том, что человек сподвигает другого человека быть нравственным, обращает свою добродетель на другого человека, а не только на себя. «Добродетель, – пишет Аристотель, – есть в первую очередь полная добродетель, так как обращение с нею – [это проявление] полной добродетели, а полнота здесь от того, что, обладая этой добродетелью, можно обращать ее на другого, а не только на себя самого» [3, с. 147].

Человек не станет человеком, если у него не развиты чувства ответственности, долга, собственного достоинства и др., не воспитаны добродетели. П.С. Гуревич, подчеркивая, что Сократ изо всех сил прорывался к глубинному пониманию человеческой добродетели, задавшись вопросом: «Не досужее ли это дело?», отвечает, что опыт веков показал: нет [4, с. 13].

Современное образование, по сути, забывает о важности воспитания добропорядочного человека, добродетели которого есть добавление к делу, к действию (действие-операция), которое он выполняет. И это верно для всех случаев жизни. «Назначение человека, – пишет Аристотель, – по роду тождественно назначению добропорядочного (sroudaios) человека, как тождественно назначение кифариста и изрядного (sroudaios) кифариста, и это верно для всех вообще случаев, а преимуществва в добродетели – это [лишь] добавление к делу» [3, с. 64].

Какому бы делу человек не служил, он должен, мы бы даже сказали, призван быть добропорядочным человеком, обладать полнотой добродетели, в смысле Аристотеля. На это нацелена и гуманизация образования, идеи которой, будучи реанимированными в середине 80-х годов прошлого века, сегодня, в условиях приоритета компетентностного подхода к образованию над

другими подходами (ценностным, культурологическим, личностно-деятельностным, диалоговым и другими), предаются забвению. Как предаются забвению и идеи Аристотеля о добропорядочном человеке, о полноте добродетели. Идея Аристотеля о полноте добродетели должна быть положена в основу современного воспитания нравственности учащегося, студента. Успешный человек, если он обладает полнотой добродетели, будет стремиться обращать свою добродетель на другого. Добродетели успешного человека есть прибавка к его делу, а судят о человеке не только по результату его деятельности, но и по делам и поступкам, по отношению как к равным по статусу людям, так и к обездоленным и т.д. Словом, по отношению к тем, о ком написано в «Повести Временных лет», в «Поучении» Владимира Мономаха» и в других памятниках культуры, в которых возможно вычитать, расшифровать, а затем и «оживить» нравственный опыт, являющийся источником нравственности. «Оживить» нравственный опыт способен человек, обладающий полнотой добродетели.

Целью современного образования должны быть не только компетенции, но и поступки: «Цель [данного учения] не познание, а поступки» [3, с. 64]. Мотивом поступков являются ценности, которые учащийся, студент черпает из прошлого и настоящего нравственного опыта.

Вековой опыт человеческой истории показывает, что там, где отсутствует воспитание нравственности или не уделяется должного внимания ее воспитанию, там создаются условия для появления идеи господства одного человека над другим человеком, одной нации над другой нацией, одного государства над другим государством и т.д. Эти идеи, ставшие в свое время предвестниками фашизма, нацизма, в настоящее время становятся источниками их возрождения. О своей исключительности в мире заявляет и экономически сильная Америка, исповедующая двойные стандарты по отношению к стремящимся сохранить свой суверенитет государствам.

Идея исключительности, как подчеркивает Н. Бердяев, бесчеловечна. Человеку же, по мысли философа, присуща идея братства людей, достоинства и ценности каждой личности [5, с. 316].

О своей исключительности в нашем обществе заявляет и современная «золотая молодежь», куражающаяся на дорогах, в ночных клубах, выставляющая на показ свои «поступки» в социальных сетях, пренебрегающая общественным мнением, нормами общественной морали. «Золотая молодежь» ценит только себя и своих друзей по достатку, ей не присуща идея того, что каждый человек обладает собственным достоинством, попирает которое не дано никому. Для них другой человек соринка в глазу, которую можно убрать. Исключительность «золотой молодежи» основывается на вседозволенности. Ей все можно и все дозволено делать себе в утеху и в удовольствие. Ей доставляет удовольствие от того, какой свободной и раскованной она предстает в социальных сетях. Она не испытывает угрызений совести от своих поступков. У такой молодежи отсутствует нравственная память, Глаза этих молодых людей застилает туман, сквозь который они не видят тех, кто рядом с ними. Они ни в чем не нуждаются. Но удовольствие – это еще не счастье. Праздник жизни есть мать всех пороков. Базой такой исключительности «золотой молодежи» является созданный ее родителями достаток. Родители полагают, что делают своих детей счастливыми. Такая молодежь не выдерживает свалившегося на нее богатства. Родители «золотой молодежи» забывают, а скорее всего, просто не знают, высказанную К.Д. Ушинским истину: если хочешь сделать своего сына, свою дочь несчастными, сделай так, чтобы они ни в чем нуждались. Высказав эту мысль, К.Д. Ушинский пишет: «Чем большие богатства ожидают человека, тем более он должен приготовиться нравственным и умственным развитием к тому, чтоб выдержать свое богатство» [6, с. 18].

В прочтении жизни как текста человек находит и искаженные нормы жизни, идеалы жизни, какими являются, в частности, «идеалы» жизни «золотой молодежи, двойные стандарты Америки и Запада.

Обломов, ища скрывшегося человека, размышляет о нормах и идеалах жизни, в процессе поиска отвечает на вопросы: «Где же тут человек? Где его целость? Куда он скрылся, как разменялся на всякую мелочь?» [7, с. 225]. Отвечая на эти вопросы Штольцу, Обломов говорит: «Свет, общество. <...> Ни у кого ясного, покойного взгляда, все заражаются друг от друга какой-нибудь мучительной заботой, тоской, болезненно чего-то ищут. И добро бы истины, блага себе и другим – нет, они бледнеют от успеха товарища. У одного забота завтра в присутственное место зайти. <...> Другой мучится, что осужден ходить каждый день на службу и сидеть до пяти часов, а тот вздыхает тяжко, что нет ему такой благодати... <...> Нет это не жизнь, а искажение нормы, идеала жизни, который указала природа целью человеку...» [7, с. 225-226].

С тех пор, как И.А. Гончаров вложил в уста Обломова ответы на эти вопросы, прошло много времени, но суждения Обломова о человеке и его целостности актуальны и в наше время. В уста Обломова, говоря современным языком, Н.И. Гончаров вложил мысли об отсутствии связи человека с другими людьми, с объединяющими их традициями, обычаями, нормами, об отсутствии связности человека с ценностями и, как следствие, с миром в целом и с миром морали в особенности; о благе общего, о трудовой тропинке, ведущей на нравственной основе к своему и другого человека материальному и моральному благополучию; о месте человека в обществе, на котором он споспешествует процветанию государства.

Отсутствие такой связи с другими людьми и связности с миром порождает изоляцию человека от мира, от людей, с которыми он по роду человеческого совместно проживает.

Одним из условий сохранения связи между людьми является знание прошлого, в котором содержатся имеющие значение для современности традиции, нравы, обычаи, ценности, вокруг которых объединяются люди при решении многообразных проблем.

В своем послании Федеральному собранию в 2014 году президент Российской Федерации В.В. Путин указывает на значение сохранения передаваемых предками традиционных ценностей: «Переданные нам предками традиционные ценности в сочетании с устремленностью в будущее, стабильность как условие развития и прогресса, уважение к другим народам и государствам при гарантированном обеспечении безопасности России и отстаивание ее законных интересов – вот наши приоритеты» [8].

Передаются ли современным образованием ценности, которые, не теряя своего значения, будучи устремленными в будущее, принимают форму идеалов? В полной мере, по-видимому, нет. Между тем философы отмечают, что «в сфере формирования человека необходимо осознать, что самые мощные знания и умения не создают субъекта, соответствующего человеческому образу. В основу образования должны быть положены ценности, по отношению к которым знания и умения – рычаги, средства. Человек, который сумеет органически соединить в себе ответственность, чувство меры, открытость трансценденции (духу) со свободной игрой творческих и экзистенциальных сил; сохранить надежность и радость – вот суть этого образа» [9, с. 284].

Вписывается ли «золотая молодежь» в такой сформулированный В.Н. Сагатовским человеческий образ? – Нет. В такой человеческий образ вписывается культурный, нравственный человек, живущий в соответствии с золотым правилом нравственности, делающий все возможное, чтобы оно было обращено на другого человека. Такое понимание человеком значения золотого правила нравственности свидетельствует о полноте такого пра-

вила как добродетели, или, говоря словами Аристотеля, о «полной добродетели». Золотое правило нравственности становится полной добродетелью тогда, когда оно обращено не только на себя, но и на другого человека.

«Золотой молодежи» неведомо, как мы полагаем, что такое золотое правило нравственности. Будем справедливыми, такое правило не известно не только «золотой молодежи», но и значительной части современной молодежи. Наш педагогический опыт показывает, что мало у кого из поступающих в педагогический вуз студентов имеется представление о таком правиле. На встречах с первокурсниками мы каждый год задаем вопрос: «Кто знает, что такое золотое правило нравственности?». На каждом факультете три-четыре, от силы семь первокурсников поднимают руки.

Социологические исследования свидетельствуют, что люди не знают, что такое золотое правило нравственности. В результате статистической обработки ответов респондентов (412 человек) на вопрос: «Есть ли у вас общее этическое правило, которым Вы стараетесь руководствоваться в отношениях с другими людьми? Какое это правило?», Ю. Ванцевым установлено, что 31% опрошенных не смогли сформулировать никакого правила; 49% сформулировали правила, которые не могут служить общим этическим принципом, определяющим поступки, из них 26% дали не общие, а ситуативные правила поведения; 20% опрошенных сформулировали правила слишком абстрактно [10, с. 104]. Удручающим является следующий вывод Ю. Ванцева: «Чем моложе респонденты, тем больше среди них не сумевших определить никакого общего правила собственного поведения» [10, с. 106].

Золотое правило нравственности есть своего рода всеобщий моральный закон, «который имеет разную модальность для самой личности, продуктом разумной воли которой он является, и для других людей, которые попадают в сферу его действия» [11, с. 26].

Прежде чем раскрыть суть такой модальности, заметим, что золотое правило нравственности, пришедшее на смену талиону, возникло до нашей эры. Не обращаясь к истории этики, акцентируем внимание на двух дополняющих друг друга точках зрения относительно золотого правила нравственности, как правила взаимности. Это точки зрения В.С. Соловьева и А.А. Гусейнова.

Так, согласно В.С. Соловьеву, понятия справедливости и милосердия, образуя общее правило альтруизма, являются различными сторонами, различными способами проявления одного и того же. Отсюда и два правила, соединяемые обыкновенно вместе. Они выражаются так: «никого не обижай и всем, насколько можешь, помогай». Первое, отрицательное, правило «Не делай другому ничего такого, чего себе не хочешь от других» называется правилом справедливости, второе, положительное «Делай другому все то, чего сам хотел бы от других» – правилом милосердия. Между этими двумя сторонами как степенями альтруизма есть действительное различие, но нет и не может быть противоположности и противоречия. Не помогать другим – значит уже обижать их; человек последовательно справедливый непременно будет исполнять обязанности милосердия, а человек истинно-милосердный не может в то же время быть несправедливым [12, с. 112].

В дальнейшем, исходя из того, что, как подчеркивает Р.Г. Апресян, две стороны общего правила альтруизма существенны в золотом правиле нравственности: «В понимании В.С. Соловьевым справедливости и милосердия их соотносительность с золотым правилом нравственности <...> существенна» [13, с. 357]), мы осмысливаем идеи В.С. Соловьева о принципе альтруизма как о золотом правиле нравственности.

Отметим, что в золотом правиле нравственности заложено не материальное или качественное равенство всех людей, а равное право на существование и развитие своих положительных сил. Соотнесение данных идей

В.С. Соловьева о золотом правиле нравственности с идеями Э. Фромма показывает, что идея Э. Фромма о цели человеческой жизни: «Цель человеческой жизни следует понимать как раскрытие его (организма. – А.Г.) сил и возможностей в соответствии с законами его природы» [14, с. 33], – созвучна идее В.С. Соловьева о том, что в принципе альтруизма заложено равное право всех людей на развитие своих положительных сил; идея Э. Фромма о существовании, одним из аспектов которого является идея «стать самим собой, развивать свои возможности до зрелого состояния, сформировать свою личность» [14, с. 33], созвучна идее В.С. Соловьева о равном праве всех людей на существование.

Обращает на себя внимание мысль Э. Фромма о том, что «существование и раскрытие специфических сил организма – это одно и то же. Все организмы имеют врожденное стремление к актуализации заложенных в них возможностей» [14, с. 33]. Развивая данную мысль Э. Фромма, скажем, что человек, живущий в соответствии с золотым правилом нравственности, ориентированным на создание условий для того, чтобы и другие люди жили в соответствии с таким правилом, стремится к актуализации нравственного закона, который надо рассматривать «как субъективное основание деятельности, то есть как побуждение к соблюдению этого закона и как основание для максимы сообразного с ним поведения» [15, с. 189].

А.А. Гусейнов в отличие от В.С. Соловьева, выделившего в принципе альтруизма две стороны, расчленяет содержание золотого правила нравственности по способу его существования на части, названные ученым модальностями: «В той части, в какой золотое правило нравственности относится к другим людям и утверждает всеобщность признака нравственности, оно имеет идеальный характер: чего в другом не любишь; как вы хотите (хотели бы), чтобы с вами поступали люди. В той части, в какой оно относится к самому субъекту, оно выступает в качестве действительного предписания: того сам не делай; поступайте и вы. В первом случае речь идет о волеении, то есть мысленном, идеальном существовании; во втором – о поступках, то есть фактическом, реальном существовании» [11, с. 26].

Предписательность золотого правила нравственности отчетливо проявляется и в его формулировках, данных В.С. Соловьевым: не делай другому (отрицательное правило); делай другому (положительное правило). Другими словами, в трактовке В.С. Соловьева, используя терминологию А.А. Гусейнова, золотое правило нравственности – это реально существующие поступки. Идеальный характер такого правила В.С. Соловьевым не обосновывается.

Моральный закон, как и золотое правило нравственности, подчеркивает А.А. Гусейнов, также имеет идеальный характер: «Моральная личность учреждает моральный закон в качестве идеального проекта и делает это не для того, чтобы предъявить закон другим, а для того, чтобы избрать его в качестве нормы собственного поведения» [11, с. 26].

Избранию человеком морального закона в качестве нормы поведения способствует его нравственность, которая «тем больше имеет силы над человеческим сердцем, чем более чисто она представлена» [15, с. 252]. Примером чистой нравственности является моральная ценность поступка, а ее (нравственности) критерием – чистая добродетель верности, честности, правдивости человека и т.д., благоговение перед которой «охватывает сильное желание и самому быть таким же человеком» [15, с. 252] на этой земле. «Оставайтесь верны земле, братья мои, – пишет Ф. Ницше, – со всей властью вашей добродетели! <...> Да послужат ваш дух и ваша добродетель, братья мои, смыслу вашей земли: ценность всех вещей да будет вновь установлена вами! Поэтому вы должны быть борющимися. Поэтому вы должны быть созидателями!» [16, с. 67-68].

Добродетель позволяет человеку превзойти себя на пути преодоления трудностей строительства жизни, достойной человека (созидающая нравственность), на пути борьбы с терроризмом, устранения пороков нашего времени (борющаяся нравственность), что является еще одним подтверждением важности и необходимости воспитания нравственности учащейся молодежи.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Повесть Временных лет / перевод Д.С. Лихачева // Электронная библиотека RoyalLib.Com [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://royallib.com/book/neizvesten\\_avtor/povest\\_vremennih лет.html](http://royallib.com/book/neizvesten_avtor/povest_vremennih лет.html)
2. «Поучение» Владимира Мономаха // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII / сост. С.Т. Бабишин, Б.Н. Митюров. М.: Педагогика, 1985. С. 164-167.
3. Аристотель. Сочинения. В 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. 830 с.
4. Гуревич П.С. Этика: учебник для бакалавров. М.: Издательство Юрайт, 2013. 516 с.
5. Бердяев Н.А. О назначении человека. М.: Республика, 1993. 383 с.
6. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1988. С. 8-26.
7. Гончаров И.А. Обломов // Избранные сочинения. М.: ОГИЗ, 1948. С. 145-374.
8. Послание президента Федеральному собранию 4 декабря 2014 года // Официальный сайт Президента России [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/transcripts/47173>.
9. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения). В 3 ч. Ч. 3. Антропология. СПб.: Петрополис, 1999. 288 с.
10. Ванцев Ю. Мое главное этическое правило // Вестник общественного мнения. 2009. № 2(100). С. 103-113.
11. Гусейнов А.А. Предмет этики // Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. С. 9-28.
12. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия. М.: Республика, 1996. 479 с.
13. Апресян Р.Г. Нравственный опыт // Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. С. 309-390.
14. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 416 с.
15. Кант И. Критика практического разума. СПб.: Наука, 1995. 528 с.
16. Ницше Ф. Так говорил Заратустра; К генеалогии морали; Рождение трагедии, или Эллинизм и пессимизм: сборник. Минск: ООО «Попурри», 1997. 624 с.

УДК 37.014.61

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ПОВЫШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА В КОНЦЕПЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВОГО СОСТАВА ВУЗА К ЭКСПЕРТИЗЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

**Денисова Оксана Петровна**, доктор педагогических наук, начальник управления сопровождения учебного процесса

**Ярыгин Анатолий Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор, Советник ректора

**Ярыгина Неля Анатольевна**, кандидат экономических наук, доцент,

доцент кафедры «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»

*Тольяттинский государственный университет*

*(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: yar13@rambler.ru)*

**Аннотация.** Интеграция системы высшего профессионального образования России в мировое образование обязывает нашу педагогическую науку перевести из традиционной российской в мировую педагогическую. Традиционные законы российского образования на приобретение знаний уступают подходу, который направлен на создание компетентностей в определенной деятельности [1]. Деятельность высших учебных заведений не является исключением. При подготовке компетентного, со сформированными профессиональными компетенциями специалиста учебное заведение само должно иметь перечень компетенций для подтверждения статуса аккредитованного.

Во многих теоретико-методологических работах исследователи из России анализируют сущность компетентного подхода и проблемы создания ведущих компетентностей на различных уровнях образования, профессиональной деятельности и в разных процессах психологии [1]. Факт присоединения Российской Федерации к Болонскому процессу сделал актуальными вопросы, касающиеся изменений в системе высшего образования на национальном уровне, и заинтересовал не только образовательные учреждения, но и работодателей, а также законодателей [2]. В следствие этого, и те, и другие стали использовать компетентностный подход в проектировании содержания образования и оценке его качества. Именно по этой причине при формировании аккредитационной комиссии одним из экспертов должен являться представитель от работодателей. Компетентностный подход предполагает замену традиционного подхода, где в центре педагогического процесса находится преподаватель, подходом, ориентированным на личность обучающегося. По завершении обучения обучающийся должен уметь применять полученные знания как по каждому отдельному модулю программы, так и по образовательной программе в целом. В данной статье рассматривается как применение компетентностного подхода влияет на эффективность деятельности вуза при подготовке кадрового состава вуза к экспертизе качества образования.

**Ключевые слова:** Болонский процесс, компетентностный подход, качество образования, аккредитация, процесс аккредитации, критерии оценки, этапы аккредитации, системный подход к аккредитации, управление процессом аккредитации, образовательные программы, высшее учебное заведение.

## COMPETENCE APPROACH AS A TOOL FOR ENHANCING RESULTS UNIVERSITY IN THE CONCEPT OF INTEGRATED TRAINING OF PERSONNEL TO THE UNIVERSITY EXAMINATION OF THE QUALITY OF EDUCATION

© 2016

**Denisova Oksana Petrovna**, Doctor of Pedagogic Sciences, Head of maintenance of educational process

**Yarygin Anatoly Nikolaevich**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Rector Adviser

**Yarygina Nelia Anatolyevna**, candidate of economic sciences, Professor of Department

“Accounting, analysis and audit”

*Togliatti State University*

*(445020, Russia, Togliatti, st Belorusskaya, 14, e-mail: yar13@rambler.ru)*

**Abstract.** Integration of Russian higher professional education system into the world education obliges our pedagogical science to translate from Russian into the world of traditional teaching. Traditional laws of Russian education for the acquisition of knowledge inferior approach, which aims to build competencies in certain activities [1]. Activity of institutions of higher education is no exception. When preparing competent, with a highly professional specialist competencies institution itself should have a list of competencies to verify the accredited status. Many theoretical and methodological works of Russian researchers analyzed the essence of competence approach and the problem of creating the leading competences at various levels of education, professional practice and psychology in different processes [1]. The fact that Russia's accession to the Bologna Process has made topical issues relating to changes in the system of higher education at the national level, and is interested in not only educational institutions, but also employers, as well as legislators [2]. In consequence of this, and they both began to use the competence-based approach in the design of educational content and assessment of its quality. It is for this reason that during the formation of the Accreditation Commission by an expert must be a representative of the employers. Competence approach involves replacing the traditional approach, where the center of the pedagogical process is the teacher, the approach and the focus on the individual student. Upon completion of training the student should be able to apply this knowledge both in each module of the program, and the educational program as a whole. This article discusses how to use the competency approach affects the efficiency of the institution in preparing the staff of the university to the expertise of the quality of education.

**Keywords:** Bologna process, competence-based approach, the quality of education, accreditation, accreditation, evaluation criteria, accreditation stages, systematic approach to accreditation, management of the process of accreditation, educational programs, higher education institution.

Отметим, что компетентность – это не только наличие знаний и опыта, но и умение реализовать их применительно к своей занимаемой должности. Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка – оно включает их в себя [3].

Безусловно, есть свои преимущества в использовании компетентностного подхода и в результатах его применения в работе вуза, например:

1. На этапе разработки образовательных программ/

учебных дисциплин:

- гарантирует преемственность в рамках блоков и программ;

- делает разработку учебных планов гораздо проще и понятнее, так как возможно частичное совпадение между модулями;

- разработчикам курса легче определить цели и задачи курса, и сделать более понятным процесс соотношения компонентов программ курса;

- большое внимание уделяется взаимосвязям «преподавание — обучение — оценивание», что, безусловно, способствует совершенствованию программ учебной и образовательной дисциплины;

- обеспечивает интеграцию учебных планов ВПО с учебными планами СПО, что дает возможность исключения дублирования тем, пройденных ранее;

- способствует развитию и разработке эффективных критериев и методов оценивания;

- обеспечивает создание учебных программ по заказу работодателя;

- обеспечивает положительную экспертизу учебных планов при внешней экспертизе на соответствие ФГОС ВПО.

2. В области обеспечения качества:

- повышает качество предоставляемых услуг;

- усиливает прозрачность и упрощает возможность сравнивать стандарты внутри квалификаций и между ними.

3. Развитие академической мобильности у студентов и сотрудников:

- помогает развивать мобильность у студентов и облегчает признавать квалификацию;

- делает квалификацию более прозрачной;

- перезачет кредитов становится проще;

- делает возможным развитие своей компетенции за рубежом.

Исходя из этих данных, видно, что концептуальная основа компетентностного подхода состоит из [4]:

- реконструкции сущности образования;

- новоприобретенных амплуа преподавателей;

- повышения обязательств у студентов;

- установления систем зачетных единиц (кредитов ECTS);

- взаимодействия высшего образования и области труда;

- образовательного процесса сконцентрированного на студентах;

- учебного заведения ответственного за качество образовательных услуг.

Компетентностный подход в области образования предусматривает важное переосмысление целей образовательных программ, построения процесса образования, сущности образовательных программ и оценку результатов обучения [5].

Такой подход содержит следующие характеристики:

1. Содержание подготовки носит комплексный, междисциплинарный характер и ориентировано на овладение не только знаниями и умениями, но и на готовность их использовать в профессиональной деятельности.

2. Модель обучения, определяемая как активная, направлена на формирование компетенций, что осуществляется практико-ориентированным подходом к обучению.

3. К приоритетным образовательным технологиям относятся следующие: проблемное обучение, метод проектов, информационно-коммуникационные технологии, модульное обучение и др.

4. Качество подготовки специалиста определяется степенью его приобщения к целостной сфере профессиональной деятельности.

5. Результат образовательного процесса описывается комплексом компетенций специалиста [6].

Из рассмотренных данных можно сделать вывод, что компетентностный подход является наиболее подходящим механизмом повышения эффективности деятельности вуза.

Все вышесказанное дает основание сделать вывод о том, что в законодательстве РФ в сфере образования существуют четко сформулированные компетенции как проверяющих и надзорных органов, так и высших учебных заведений. Однако наличие компетенций кадрового состава вуза по обеспечению качества образования не входят в перечень компетенций вуза, хотя от их про-

фессиональной подготовленности зависит обеспечение данного качества.

На сегодняшний день компетентностный подход представляет собой попытку целостно описать требования к специалисту, которые включают в себя его знания и умения, последние из которых являются основой для становления компетенций [7-13]. При приеме на работу в высшее учебное заведение каждый сотрудник знакомится с должностной инструкцией, в которой прописываются требования к выполнению конкретного вида деятельности. Однако анализ должностных инструкций всех предусмотренных категорий сотрудников высшего учебного заведения показал, что данный документ не содержит перечень и требования к компетенциям, которые так необходимы при подготовке вуза к внешней экспертизе качества образования.

Какими же компетенциями должен владеть работник вуза, для того чтобы с достоинством обеспечить качество образования согласно своей квалификации?

Для решения данного вопроса рассмотрим основные этапы процедуры государственной аккредитации, определенные Положением о государственной аккредитации.

На первом этапе проводится процедура самообследования, которая включает в себя:

- плановые работы и предварительную подготовку к самообследованию;

- организационные действия по проведению самообследования;

- систематизация и анализ полученных результатов, подготовка отчетов о самообследовании ООП, УГС, общего отчета по показателям деятельности вуза;

- обсуждение и утверждение отчета о самообследовании на заседании Ученого совета вуза.

Во время проведения самообследования анализируются все представляемые к государственной аккредитации образовательные программы организации, их показатели и показатели деятельности самого образовательного учреждения.

В настоящее время в качестве отчета о самообследовании Рособрнадзор принимает разработанный Росаккредагентством Модуль по показателям деятельности вуза за 6 лет, который включает в себя три раздела:

I. Реквизиты вуза и Справочные данные.

II. Сведения о соответствии содержания, уровня и качества подготовки выпускников требованиям ГОС и ФГОС [14].

III. Сведения по показателям государственной аккредитации [15].

Представленные в модуле данные характеризуют основные показатели деятельности учебного заведения, а его подготовка является подготовительным этапом к процедуре государственной аккредитации. Отчет о самообследовании (модуль) должен быть размещен на официальном сайте образовательного учреждения в сети Интернет до приезда экспертов.

Второй этап представляет собой подготовку и представление комплекта документов в Рособрнадзор для рассмотрения на предмет их полноты и достоверности сведений. Данный этап является очень важным, так как от корректности представленных данных зависит дальнейшее решение о соответствии/несоответствии образовательной программы установленным показателям.

После приема документов и регистрации Рособрнадзором аккредитационное дело вуза направляется в Информационно-методический центр анализа и Росаккредагентство для дальнейшей работы.

Информационно-методический центр анализа организует камеральную проверку, а именно автоматизированный анализ учебных планов и экспертизу других документов учебного процесса выборочно (методические пособия по курсовому проектированию, курсовые работы/проекты и др.). Как правило, основная доля не-

соответствий выявляется при анализе учебных планов, а учебно-методические материалы содержат устаревшую информацию (не актуальную тематику курсовых работ/проектов, ссылки на недействующие документы, устаревшие источники литературы).

Росаккредитация формирует состав комиссии, задание на проведение экспертизы, план тестирования, подготовку проекта распоряжения Рособнадзора, включает договорные отношения с экспертами. Такой подход позволяет сохранять конфиденциальность мероприятия до момента фактического его проведения.

Непосредственное проведение процедуры государственной аккредитации происходит на третьем этапе. Фактическое присутствие экспертов, их работа в вузе, представление им запрашиваемых документов регламентируется сроками, установленными распоряжением Рособнадзора.

На данном этапе работает комиссия в составе тестологов, выездных экспертов по УГС и показателям деятельности вуза. Далее все констатирующие экспертные заключения направляются в Росаккредитацию, которое формирует документы на Аккредитационную коллегию, а коллегия уже принимает решение о присвоении государственного статуса и аккредитации УГС и ООП.

Из представленного алгоритма видно, что работа по подготовке к внешней экспертизе качества образования проводится не только на местах, где реализуется образовательный процесс, но и в тех подразделениях, которые задействованы по показателям научной, методической, инновационной деятельности вуза.

Анализ организационной структуры вуза показал, что в обеспечении качества образовательных услуг задействованы три категории сотрудников: административно-управленческий персонал, научно-педагогические работники и учебно-вспомогательный персонал.

Каждая из выделенных категорий имеет свое особое место в образовательной системе. Таким образом, у каждой категории должна быть определена совокупность компетенций в области экспертизы качества образования.

Обратимся к анализу международных исследований в области компетентностного подхода. В Европейском сообществе проводилась «Настройка образовательных структур в Европе» (Tuning Educational Structures in Europe) [16], направленная на определение квалификаций и оценки компетентности международного проекта «Настройка образовательных структур» («Tuning Educational Structures»). В данный проект вошли более 200 вузов-участников из Европы, Латинской Америки, и стран ближнего зарубежья. Основной задачей проекта являлось включение инструментов Болонского процесса в процесс формирования структур и описаний программ для всех уровней подготовки на основе компетентностного подхода.

«Tuning» в основу своей идеи закладывает формирование и развитие общих компетентностей на основе образовательных программ высшего профессионального образования. Проект «Tuning» включает «три типа общих компетентностей: инструментальные компетентности (познавательные способности, методологические способности, технологические способности и лингвистические способности; межличностные компетентности (индивидуальные способности типа социальных навыков, навыков социального взаимодействия и сотрудничества); системные компетентности (системы способностей и навыков, комбинации понимания, восприимчивости и знания; предварительное приобретение инструментальных и межличностных компетентностей, становление которых происходит на более поздних этапах обучения)» [17].

Рассмотрим в деталях компетенции, необходимые для обеспечения качества образования:

Организационные компетенции предусматривают управление работой и включают:

1) управление временем и расстановка приоритетов. Охватывая все уровни должностей, управление временем является обязательной компетенцией, которой должны обладать все. Это способность управлять своим временем и временем других людей. Оно подразумевает самодисциплину, управление перерывами посредством формирования стиля работы других людей, имеющих различные приоритеты, и эффективное и продуктивное использование времени.

2) установка целей и задач. Установка целей и задач – это компетенция, обязательная для административных и контролирующих должностей. Это способность определять действия относительно измеримых целей, устанавливать их совместно с другими людьми, чтобы достигнуть отчетливого понимания и добиться результата.

3) планирование работы. Этой компетенцией должны обладать все уровни должностей. Она предусматривает: анализ сложных задач и разделение их на управляемые элементы, отбор и управление ресурсами, подходящими для задач, использование систем и методов для планирования и составления графика работы, установку контрольных точек и средств управления для осуществления мониторинга проекта.

4) информационные технологии. Организация образовательного процесса опирается на информационное обеспечение. Уже становится нормой использование интерактивных методов в обучении с использованием новейших технологий [17-27], к ним можно отнести современную офисную технику: компьютеры, множительную технику, мультимедийные проекторы; Internet- сервер, локальные сети, программные продукты, электронный каталог научной библиотеки. Для этого специалистам необходимо владеть навыками работы с информационными технологиями.

5) координация деятельности людей для достижения целей.

6) готовность и способность руководителя в любой момент создавать необходимые условия для эффективной работы коллектива и работников (к этому относится также постановка самих задач, которые понимаются как результат реализации управленческих функций).

7) способность работников самостоятельно организовывать свою деятельность и координировать ее.

Организационные компетенции играют особую роль при организации учебного процесса, которая основывается на действующей лицензии, регламентируется учебным планом, который включает в себя график учебного процесса, а также перечень всех дисциплин, изучаемых студентами за период обучения, с указанием времени изучения, форм контроля усвоения знаний (экзамен, зачет, курсовая работа и др.).

Аналитические компетенции охватывают:

1) выявление и решение проблем, способность обнаруживать барьеры, препятствующие достижению целей [28-33]. Сюда входит применение систематичных наборов процедур для устранения и уменьшения причин и истоков проблем. Оно требует таких навыков, как проведение различия между проблемами, вводимыми ресурсами и результатами, сбор и оценка данных, относящихся к причинам, построение матрицы решений и окончательного выбора и рекомендации лучших вариантов. Эта компетенция должна быть обязательна для должностей, занятых оценкой, на административных, контролирующих или технических уровнях должностей.

2) оценка рисков и принятие решений – компетенции предусматривают способность строить матрицу решений, помогающую выявить и оценить альтернативы и варианты, выявить пределы, желаемые результаты и риски, которые нужно учесть, назначить вес каждому варианту и выбрать лучший вариант достижения желаемых целей.

3) аналитическое мышление. Компетенция включает такие навыки, как определение действенных предпосылок, получение логических выводов на их основе, отде-

ление необоснованных предположений и ложных выводов, применение индуктивной и дедуктивной логики надлежащим образом, отбраковка логических ошибок, ошибочных предпосылок и выводов, основанных на недостаточной информации. Умение анализировать свою деятельность и вносить корректировки по мере необходимости.

Методические компетенции предусматривают:

1) владение методическими приемами. Компетенция включает в себя: методические приемы, направленные на реализацию профессиональной деятельности; на формирование умений в различных видах деятельности, связанной с подготовкой к экспертизе качества, и контроль уровня их сформированности; на организацию процесса деятельности по подготовке к экспертизе качества в целом и управление им.

2) обучение, наставничество и передача полномочий. Это способность развивать людей для достижения более высоких уровней мастерства. Навыки могут включать обучение, консультирование, передачу знаний, обучение и заострение внимания сотрудников на том, какие задачи могут быть доверены им.

3) консультирование и установление дисциплины. Способность советовать и консультировать, а также задавать дисциплину положительным образом. Сюда входит восстановление в рамках приемлемого диапазона стандартов работоспособности сотрудников при поддержании уважения и доверия. Сюда входит и способность уверенно и решительно налагать взыскания и санкции в соответствующих случаях согласно занимаемой должности.

Методические компетенции отражаются в организации методической работы. В каждом вузе методическая работа имеет свою специфику. От ее организации, широты и доступности для каждого руководителя, преподавателя, специалиста по учебно-методической работе в значительной мере зависит уровень целостного образовательного процесса в вузе.

Профессиональные компетенции включают:

1) знание нормативно-правовой документации по аккредитации вуза согласно занимаемой должности.

2) выполнение своей должностной инструкции.

3) умение вести документацию, заполнять все виды отчетности и установленные формы в соответствии с занимаемой должностью.

4) умение решать поставленные задачи повышенной сложности, включающие в себя как теоретические вопросы по нормативно-законодательной базе процедуры аттестации, так и практические – правильность и своевременность подготовки и ведению необходимой документации.

Таким образом, экспертиза качества образования предполагает выполнение административных, организационных, аналитических, методических, профессиональных действий со стороны кадрового состава вуза, что определяется совокупностью их общих и специальных компетенций. Таким образом, анализ компетенций Министерства образования и науки РФ, Росаккредагентства, вуза и его кадрового состава позволяет сформулировать новую содержательную составляющую организационной, аналитической, методической и профессиональной компетенций работника высшей школы, необходимых для обеспечения качества образования.

Организационная компетенция – актуализация цели и задач вуза в области обеспечения качества образовательных услуг, разработка стратегии подготовки вуза к экспертизе качества образования, разработка системы управления качеством образования и обеспечение ее функционирования в вузе, рациональное распределение рабочего времени, планирование своей деятельности при высокой мотивации к выполнению профессиональной деятельности, ориентация в быстро меняющихся условиях.

Аналитическая компетенция – систематизация и оценка профессиональной и научной информации, анализ документации вверенного структурного подразделения, проведение внутреннего аудита вверенного подразделения вуза/участка работы, подготовка аналитических материалов для управления процессами образовательной (научно-исследовательской и др.) деятельности в вузе, оценка результативности и эффективности деятельности структурного подразделения и оперативное принятие решения по устранению недостатков.

Методическая компетенция – применение действующей нормативно-правовой документации по высшей школе в деятельности структурного подразделения и в вузе в целом, разработка документации для организации образовательного процесса в вузе, оформление и документирование отчетов (форм) по результатам деятельности вверенного структурного подразделения, применение критериальных показателей к оценке деятельности структурного подразделения.

Профессиональная компетенция – знание нормативной документации и умение применять теоретические знания в практике своей деятельности; оценка организационной, практической, методической составляющей обучения в вузе, применение технологии анализа отчетной документации по структурному подразделению, использование средств измерения качества выполняемых процессов, проведение корректирующих действий.

Таким образом, компетентностный подход в системе комплексной подготовки кадрового состава вуза к экспертизе качества образования рассматривается как совокупность мероприятий по формированию аналитической, методической, организационной и профессиональной компетенций работника высшей школы, направленных на обеспечение эффективной деятельности вуза.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ярыгин, О. Н. Компетентностный подход к управлению качеством обучения в процессе изучения дискретной математики / О. Н. Ярыгин // Известия Самарского научного центра РАН. Спец. вып.: Технологии управления организацией. Качество продукции и услуг. 2006. Вып. 2. С. 60-64.

2. Васильева, Е. Ю., Граничина, О. А., Трапицын, С. Ю. Рейтинг преподавателей, факультетов и кафедр в вузе: Методическое пособие. / Е. Ю. Васильева, О. А. Граничина, С. Ю. Трапицын. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 159 с. Режим доступа: [http://window.edu.ru/resource/253/64253/files/VAS\\_GRAN\\_TRAP.pdf](http://window.edu.ru/resource/253/64253/files/VAS_GRAN_TRAP.pdf), свободный. Загл. с экрана.

3. Орлова, Л. В. Компетентностная модель выпускника / Л. В. Орлова // Вестник Самарского муниципального института управления. 2010. № 3 (14). С. 96-97.

4. Байденко, В. И. Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: экспериментальная учебная авторская программа обучения разработчиков образовательных стандартов нового поколения / В. И. Байденко. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. 157 с.

5. Криушова, А. А. Подготовка преподавателей вузов к проектированию инженерных образовательных программ с учетом международных критериев аккредитации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Криушова. Москва, 2010. 24 с.

6. Орлова, Л. В. Компетентностный подход в образовательном процессе вуза / Л. В. Орлова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13, № 2. С. 41-42.

7. Путилова А.В. Компетентностный подход при проектировании образовательного процесса, как механизм повышения качества образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 53-56.

8. Сысоева Ю.Ю. Компетентностный подход при формировании иноязычной компетенции у студентов

неязыковых вузов в условиях ФГОС третьего поколения // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 36-40.

9. Гаранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Математическое описание распознавания образов компетенций методом последовательного тестирования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 144-151.

10. Ермакова Т.Ф. Сравнительный анализ общекультурных компетенций бакалавров // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 44-45.

11. Зубков А.Ф., Пономарева Н.В. Построение квалиметрии компетенций в процессе обучения в высшей школе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 80-84.

12. Сыротюк С.Д., Одарич И.Н. Применение принципа актуализации компетенций персонала в самообучающихся организациях // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 4 (13). С. 63-66.

13. Третьякова Е.М., Одарич И.Н. Требования к компетенциям магистров в современных социально-экономических условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 34-35.

14. Брючко, А. М. Комплексная оценка деятельности образовательных учреждений федеральной службы исполнения наказаний в механизме управления качеством образования: дис. ... канд. юрид. наук / А. М. Брючко. Рязань, 2005. 351 с.

15. Петропавловский, М. В. Методологические основы построения информационно-аналитической системы государственной аккредитации учреждений профессионального образования: дис. ... д-ра техн. наук / М. В. Петропавловский. Москва, 2005. 335 с.

16. Татарина, И. С. Педагогические основы общественно-государственной аккредитации современных вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. С. Татарина. Москва, 2012. 25 с.

17. Материалы портала Tuning Educational structures [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://unideusto.org/tuning/>, свободный. Загл. с экрана.

18. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.

19. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23

20. Белашов П.Д., Разуваев И.С. Понятие «компьютерные технологии» в рамках информационных технологий в обучении // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 54-60.

21. Третьякова Е.М., Одарич И.Н. Повышение познавательной активности студентов в профессиональном обучении с применением новых информационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 123-125.

22. Зуева С.В., Кривоногов С.В. Аспекты и перспективы развития современных информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 10-12.

23. Сальников И.И. Информационные технологии в вузовской науке на современном этапе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 10 (14). С. 10-12.

24. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84

25. Ефремкина И.Н., Туйдукова О.А. Возможности применения информационных технологий в преподавании гуманитарных дисциплин (на примере психологии) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 123-127.

26. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16

27. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Методическая система профессионально-ориентированного обучения дисциплине «современные информационные технологии» // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 42-45.

28. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность: выявление противоречий на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 123-127.

29. Коростелев А.А., Полторецкий Д.А. Автоматизированные информационно-аналитические системы в аналитической деятельности управления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 38-41.

30. Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Системная динамика как основа современной управленческой компетентности // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 196-205.

31. Коваль Н.Н. Аналитическая деятельность: «пирамида целей» на основе ТАРРОС «Landrail» // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 38-42.

32. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.

33. Коваль Н.Н. Современные информационно-коммуникационные технологии в аналитической управленческой деятельности: проблемы и перспективы // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 39-44.



УДК 378.147 (018)

## О РОЛИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СТРУКТУР В РАЗВИТИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ

© 2016

**Дзамыхов Алибек Хусейнович**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики и методики ее преподавания

*Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева  
(369202, Россия, Карачаевск, ул. Ленина, 29, e-mail: dzamyhov63@mail.ru)*

**Салахов Агамет Зергеревич**, старший преподаватель кафедры высшей математики

*Дагестанский государственный технический университет  
(367015, Россия, Махачкала, просп. Имама Шамиля, д. 70, e-mail: agamet-s@yandex.ru)*

**Аннотация.** Интеграционные процессы в образовании на базе фундаментализации подготовки предполагает универсализацию знаний, умений, навыков, что обуславливает необходимость выделения структурных единиц научного знания, имеющих наиболее высокий уровень обобщения изучаемых явлений. Такими структурными единицами в математике и информатике являются доминирующие в ней алгебраические, порядковые структуры и логические, алгоритмические, комбинаторные схемы (как средства, методы математического познания). Эти структуры лежат в основе отбора содержания обучения математике студентов педагогических специальностей. Для обоснования этого вывода необходим анализ понятия математической структуры, осуществляемый в нашем исследовании. Изучение математических структур и схем, доминирующих в математике, обеспечивает интеграцию содержания их обучения прикладным методам математики и особенно математическому моделированию и теории вычислительных процессов на основе фундаментализации обучения. В силу этого указанные математические структуры являются основой стратегии отбора содержания обучения студентов педагогических специальностей и основой интеграции математики и информатики.

**Ключевые слова:** концепция математического образования, фундаментализация образования, математические структуры и схемы, интеграция математики и информатики, моделирование, информационные и коммуникационные технологии.

## THE ROLE OF MATHEMATICAL STRUCTURES IN THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

© 2016

**Dzamyhov Alibek Huseinovic**, candidate of pedagogic Sciences, docent, head of the Department of mathematics and its teaching methods  
*Karachaevo-Circassian State University*

*(369202, Russia, Karachaevsk, Lenin st., 29, e-mail: dzamyhov63@mail.ru)*

**Salahov Agamet Zergerovich**, Senior Lecturer, Department of Mathematics  
*Dagestan State Technical University*

*(367015, Russia, Makhachkala, pr. Of Imam Shamil, d. 70, e-mail: agamet-s@yandex.ru)*

**Abstract.** Integration processes in education on the basis of fundamentalization preparation involves the universalization of knowledge, skills, resulting in the need for structural units of scientific knowledge, with the highest level of generalization of the phenomena studied. These structural units in mathematics and computer science are dominant in her algebraic, ordinal structure and logic, algorithmic, combinatorial circuit (as a means of methods of mathematical knowledge). These structures are the basis of the selection of the content of mathematics teaching students of pedagogical specialties. To substantiate this conclusion requires an analysis of the concept of mathematical structure, implemented in our study. The study of mathematical structures and circuits, dominant in mathematics, integrates the content of their teaching methods of applied mathematics and particularly mathematical modeling and theory of computing processes based on fundamental nature of training. Because of this, these mathematical structures are the basis of learning content selection strategy pedagogical students and the basis of integration of mathematics and computer science.

**Keywords:** the concept of mathematical education, fundamentalization education, mathematical structures and schemes, integration of mathematics and computer science, modeling, information and communication technology.

**Постановка проблемы.** Существенное влияние на развитие концепции совместного изучения информатики и математики оказала «Концепция математического образования». В ней детально рассматривается понятие информационно-математической деятельности как деятельности, направленной на изучение, анализ, синтез и исследование информационных объектов, процессов различной природы, а также построение математических и информационных моделей средствами и методами математики, реализуемых средствами информационных и коммуникационных технологий (Ю.И. Журавлев, А.Л. Семенов и др.).

Следует подчеркнуть, что идея интеграции математики и информатики возникла почти одновременно с введением в школу общеобразовательного курса информатики в 1985 году. Более того, долгое время математика и информатика рассматривались как элементы одной образовательной области. Однако никакой интеграции информатики и математики не произошло. Более того, взаимоотношение этих дисциплин вошло в резкую конфронтацию. Суть возникшего противоречия, с нашей точки зрения, можно свести к следующему.

С одной стороны, информатика – исключительно многоплановая научная дисциплина. Ее можно рассма-

тривать в технологическом аспекте – как дисциплину, близкую к computer science; как естественно – научную дисциплину (такой точки придерживаются А.И. Мизин, Н.Н. Моисеев и др.), наконец, как дисциплину языкового плана, изучающую различные формализованные и формальные языки (Т. Виноград, В.К. Белошапка и др.).

С другой стороны, математика также весьма многопланова: можно говорить об абстрактной, теоретико-множественной математике, прикладной математике, об универсальном языке математики. Различные эти аспекты очень значительно. Например, прикладная математика это вовсе не предметно ориентированная абстрактная математика, а область со своими принципами и методами, отличными от принципов и методов абстрактной математики (это очень убедительно показал В.И. Арнольд).

Таким образом, говоря о совместном изучении математики и информатики в рамках вузовской системы необходимо ясно представлять какие из названных выше аспекты математики и информатики интегрируются.

**Основная часть.** Еще в XX веке решение проблем систематизации и упорядочивания накапливаемых человечеством математических знаний привело к появлению математических структур как множеств математических

объектов с заданными отношениями (можно посмотреть работы Н.Бурбаки, Р.Тома, А.Н.Колмогорова и др.). Сегодня же данные конструкты (алгебраические, порядковые, топологические, морфизмы и функции, решетки и т.п.) пронизывают все содержание современной математики, образуя своеобразный «математический скелет» или точнее «ядро» обобщенного и формализованного описания математических знаний.

Сам же процесс освоения современной математической деятельностью, как показываются многие исследования, можно построить на оперировании математическими структурами различных уровней абстрагирования и обобщенности. Проблема заключается в методически обоснованное органическое и продуктивное включение в этот процесс когнитивных схем и структур мыслительной деятельности (А.И. Белоусов, Б.Н. Иванов, В.А.Тестов, Р.Том, М.А.Холодная и др.). Поэтому в соответствии с вышесказанным можно сделать вывод, что освоение содержания математических структур становится актуальной приоритетной основой методического обеспечения качества современного математического образования как в школе, так и в вузе.

Как отмечает В.А. Тестов, «преодолеть разобщенность различных математических дисциплин, изолированность отдельных тем и разделов, обеспечить целостность и единство в обучении математике возможно лишь на основе выделения в ней истоков, основных стержней. Такими стержнями в математике являются математические структуры» [7, с. 7]. Отсюда следует, что, язык этих структур и схем математики играет фундаментальную роль в формировании у студентов представлений о математике как единой науке и о внутренней логике математики.

Математические структуры и схемы являются основной стратегией отбора содержания обучения математике [6]. Исходящий из этой роли математических структур и схем подход в обучении математике называется *системно-структурным* подходом. Он позволяет раскрыть характер соответствия между структурами реальных процессов, операционными структурами мышления и структурами математики [5].

Как отмечалось многими крупными учеными (Н. Бурбаки, А. Н. Колмогоров, Л. Д. Кудрявцев и др.), математика – это наука о специальных структурах, называемых математическими. «Под математической структурой можно понимать совокупность устойчивых связей, обеспечивающих целостность математического объекта (математической системы, математической модели). Эта совокупность устойчивых связей математического объекта может быть задана различными способами (аксиоматически, конструктивно, описательно, в виде наглядных образов)» [5, с. 30]. «Целью моделирования является выделение не отдельных связей, а целого их комплекса для данного объекта или явления, хотя второстепенные связи или составляющие элементы при моделировании чаще всего исключаются» [5, с. 32]. Стратегическую роль в умении выделять комплекс основных связей и исключать второстепенные связи или составляющие элементы структуры играют математические структуры и схемы.

О базовых понятиях языка доминирующих в математике структур и схем, лежащих в основе в интеграции обучения математике с информатикой. В изучении языка перечисленных структур и схем ключевую роль играют следующие базовые понятия дискретной математики:

- 1) бинарное и  $n$  арное отношения;
- 2) отношения эквивалентности и частичного порядка;
- 3) группа и кольцо;
- 4) логическая операция;
- 5) предикат и квантор;
- 6) алгебраическая операция;
- 7) отображение, гомоморфизм и изоморфизм;
- 8) алгоритм;
- 9) конечный автомат;

- 10) формализованный язык;
- 11) проблема разрешимости;
- 12) эквивалентные и эффективные алгоритмы.

Мы согласны с Е.А. Перминовым в том, что «можно спорить, что предложенный список базовых понятий математики не следует считать полным и что его необходимо уточнить, расширить и т. д. (в том числе и в зависимости от профиля обучения студентов). Но здесь важно то, что понятия из этого или подобного ему списка являются своеобразными маяками при отборе содержания профильного обучения дискретной математике будущих учителей математики, информатики и инженерно-педагогов) [4].

Обязательно, например, включение в содержание обучения дискретной математике рассматриваемых видов математических структур и схем обеспечивает своеобразный «стандарт» профильного обучения, свидетельствующий об использовании интеграционного потенциала этих структур и схем, позволяющем реально научить выделять комплекс основных связей исследуемого объекта или явления [4]. Тем самым будет обеспечена направленность содержания образования на те самые «методологически важные долгоживущие и инвариантные элементы человеческой культуры, способствующие инициации, развитию и реализации творческого потенциала обучаемого» [7], которые играют важную роль в интеграции обучения математике на основе его фундаментализации [8-13].

В условиях информатизации образования эффективной формой интеграции фундаментальной и профессионально-педагогической составляющих в развитии методической компетентности будущего учителя математики, на наш взгляд, становятся сетевые образовательные сообщества, которые позволяют существенно актуализировать и усилить структурообразующую роль математических структур. Естественно, что участие в сетевых сообществах и использование дидактического потенциала предполагает высокий уровень сформированности ИКТ-компетенциями, необходимые учителю для разработки и реализации соответствующего методического обеспечения и специальной организации учебной деятельности обучаемых. Поэтому очень важно знание педагогами как положительных, так и отрицательных аспектов использования информационных и телекоммуникационных технологий [1, с. 49].

Для содержательного наполнения компонентов сайта сетевого сообщества с целью структурирования учебного материала в соответствии с требованиями ФГОС ВПО третьего поколения разрабатывается шаблон сайта сетевого сообщества, который и выполняет не только обучающую и контролируемую роли, но и служит формой коллективного обмена знаниями и навыками, которая в итоге и превращается в инструмент формирования методической компетентности будущего учителя математики.

Сетевое сообщество мы в своем исследовании рассматриваем как сообщество динамического межсубъектного взаимодействия преподавателя и студента, студента и студента, направленного на личностное и профессиональное развитие будущих учителя математики в процессе педагогической деятельности, например, с использованием сетевого сообщества на основе Wiki-среды при изучении математических структур будущими учителями математики.

Концепция развития методической компетентности студентов, базируется на трех взаимосвязанных моделях:

- первая модель - это модель формирования и развития методической компетентности будущего учителя математики в сетевом сообществе;
- вторая модель дана в виде методической схемы по освоению математических структур,
- третья модель - функциональная модель информационно-коммуникационной образовательной среды.

Здесь важно отметить, что сетевые проекты студентов при изучении математических структур реализуются в среде Wiki и моделируют различные ситуации учебной деятельности с учениками. Далее эта форма деятельности обучающихся изменяется на квазипрофессиональную, что обеспечивает становление и развитие профессионально значимых личностных качеств будущих учителей математики и в итоге ведет к формированию методической компетентности будущего учителя математики и к дальнейшему приобретению опыта профессиональной деятельности в сетевых сообществах на основе сервисов сети Интернет.

Формирование и развитие методической компетентности достигается за счет построения и освоения иерархических схем интеграции, дифференциации и отбора математических знаний на основе актуализации математических структур и их роли в построении и организации школьного курса математики на основе коммуникаций:

- умения планировать, осуществлять отбор, синтезировать и конструировать, интерпретировать и систематизировать, определять достоверность математических знаний и действий в интеграции с математическими структурами на основе сетевого взаимодействия;

- создание и реализация в ходе организации учебной деятельности в сетевых образовательных сообществах совместных учебных проектов, использование ИКТ для организации продуктивной творческой деятельности студентов с целью актуализации методик выявления индивидуальных способностей учащихся, средств формирования у них универсальных учебных действий;

- способности определять конкретные цели обучения, выбирать адекватные формы, методы и средства обучения математике, в том числе и инновационные; применять разнообразные методы диагностики уровня обучения математике и когнитивных действий учащихся, в том числе и с использованием средств ИКТ; способности к самопознанию, самосовершенствованию, самооценке будущей профессиональной деятельности и профессионального поведения в ходе освоения математических структур.

Глубокое и всестороннее изучение математических структур как составляющих математического знания и объекта настоящего исследования и выявление особенностей методики обучения математическим структурам в ходе учебной деятельности в сетевых образовательных сообществах позволяет создать своеобразный фундамент для развития методической компетентности будущего учителя математики.

Исследование сущностной структуры и особенностей методической компетентности будущего учителя математики, качество которой, задаваемое ФГОС, удастся сформировать в контексте начальных проявлений и в базовых характеристиках освоения математических структур и схем, как структурообразующие конструкторы математической деятельности в сетевых образовательных сообществах.

Инновационный эффект проявился в процессе построения и освоения иерархических схем интеграции и дифференциации на основе актуализации математических структур при построении школьного курса математики с использованием коммуникаций в сетевых образовательных сообществах Интернета.

Были исследованы методические особенности изучения математических структур будущими учителями, когда конструкты развертывания математических знаний оказывают прямое доминантное влияние на формирование и развитие их будущей методической компетентности. К ним можно отнести:

- преемственность и преемственность, когда математические структуры являются сквозной, интегративной и базисной тематикой;

- фундаментальность основных понятий общенаучного характера, подлежащих усвоению и определяющих целостность и направленность математических дисциплин

плин;

- прикладную направленность базовых сущностей математических структур и схем, и их очевидный междисциплинарный характер;

- потенциальную возможность актуализации математических структур в школьной математике (в том числе и в содержание элективных курсов для школьников) и очевидную востребованность в вузовском курсе математики;

- перспективы использования языка математических структур и схем в качестве математической основы при актуализации методических конструктов.

*Заключение.* В результате проведенного исследования соискателем выявлены следующие закономерности в динамике формирования и развития методической компетентности будущего учителя математики при обучении математическим структурам в сетевых сообществах:

- развитие методической компетентности будущего учителя математики происходит более успешно в контексте единства и взаимодействия фундаментальности в обучении математике (приоритет изучения математических структур и схем), информатизации (активное взаимодействие членов сетевого сообщества в овладении математическими знаниями и способами осмысления их доступности) и профессионализации математического образования;

- состав и степень выраженности характеристик методической компетентности определяются и развертываются на основе поэтапной актуализации сущности математических структур как структурообразующих факторов сетевой коммуникации в освоении математических дисциплин, школьного знания и опыта методической деятельности в течение всего периода обучения математике.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абдуразаков М.М. Совершенствование содержания подготовки будущего учителя информатики в условиях информатизации образования. Монография. – Махачкала: Издательство ДНЦ РАН, 2007. – 208 с.

2. Белоусов А.И. Дискретная математика: учебник для вузов. -Москва: Изд во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2001. 744 с.

3. Иванов Б.Н. Дискретная математика. Алгоритмы и программы: учебное пособие. - Москва: Лаб. базовых знаний, 2002. 288 с.

4. Перминов Е.А. Методическая система обучения дискретной математике студентов педагогических направлений в аспекте интеграции образования. – Екатеринбург: изд-во РГПУ, 2013. – 286 с.

5. Тестов В.А. Математические структуры как научно-методическая основа построения математических курсов в системе непрерывного обучения: диссертация ... доктора педагогических наук. - Вологда, 1998. 404 с.

6. Тестов В.А. Стратегия обучения математике. - Москва: Технологическая школа бизнеса, 1999. - 304 с.

7. Тестов В.А. Фундаментальность образования: современные подходы / Педагогика. 2006. № 4. С. 3–9.

8. Алехина М.А., Федосеев В.М. Математика в системе многоуровневого инженерного образования: актуализация интеграции с техническими науками // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 58-62.

9. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Место дисциплины «введение в систему математического образования России» в профессиональном становлении педагога-математика // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 62-65.

10. Дзамыхов А.Х. Структура и содержание методической системы совместного изучения информатики и математики в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 49-53.

11. Энбом Е.А., Иванова В.А. Особенности формирования и развития исследовательской компетентности

студентов в процессе изучения дисциплины «высшая математика» в техническом вузе // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 140-144.

12. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Формирование у будущих педагогов-математиков умений и навыков педагога-исследователя в контексте развития профессиональной биографии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 69-72.

13. Видманова Т.П., Пономарёва Н.В. Роль математического образования в формировании всесторонне развитой личности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 59-64.

МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ТРИГОНОМЕТРИИ  
БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ МАТЕМАТИКИ

© 2016

**Ельчанинова Галина Георгиевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Математики и методики её преподавания»**Мельников Роман Анатольевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Математики и методики её преподавания»*Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина*  
(399770, Россия, Елец, улица Коммунаров, 28.1, e-mail: roman\_elets\_08@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность изучения будущими учителями математики одного из труднейших разделов школьного курса математики (тригонометрии). Задачи, содержащие тригонометрический материал, являются неотъемлемой частью ЕГЭ по математике, а также служат селективным материалом при составлении заданий к олимпиадам, конкурсам и т.п. Показ достижений предков, далеко шагнувших за пределы мысли своего времени, подчас более организует и направляет на изучение науки. История тригонометрии насчитывает уже десятки веков и открывает имена людей, видевших гораздо дальше своих современников. По этой причине в статью включен крайне беглый исторический экскурс в становление тригонометрии. Идея мультидисциплинарного подхода к изучению тригонометрии направлена на усиление предметно-методической подготовки будущих учителей математики и затрагивает ряд проблем. Во-первых, это проблема перехода от изучения тригонометрии в основной школе к рассмотрению её в старшей школе; во-вторых, проблемы, связанные с самим тригонометрическим материалом (трансцендентность, семейство корней, обилие формул, множественность в выборе пути решения, специфические способы решения уравнений и систем); в-третьих, аспекты межпредметных и внутривидовых связей при изучении тригонометрического материала в вузе.

**Ключевые слова:** тригонометрия, подготовка бакалавров, будущий учитель математики, мультидисциплинарный подход, школьные учебники, изучение школьных учебников, элементарная математика, методика обучения математике.

MULTIDISCIPLINARY APPROACH TO THE STUDY OF TRIGONOMETRY  
BY FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS

© 2016

**Elchaninova Galina Georgievna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
“Mathematics and methods of teaching”**Melnikov Roman Anatolyevich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
“Mathematics and methods of teaching”*Bunin Yelets State University*  
(399770, Russia, Yelets, Communards street, 28.1, e-mail: roman\_elets\_08@mail.ru)

**Abstract.** The possibility of study one of the most difficult sections in a school, course of Mathematics (Trigonometry) by future math teachers are discussed in the article. Tasks containing Trigonometric material are an integral part of the Unified State Exam in Math, as well as selective material for preparing to the competitions, contests etc. Achievements of ancestors being in advance of their time sometimes more organize and direct to the study of science. The history of Trigonometry has had tens of centuries and reveals the names of people, who looked much further than their contemporaries. For this reason, the article includes a very cursory historical excursion into the development of Trigonometry. The idea of a multidisciplinary approach to the study of Trigonometry is pointed at strengthening the subject and Methodological training of future math teachers and addresses some issues. It touches, Firstly: The aspects of inter-subject and intra-subject relationships while studying trigonometry material at universities, Secondly: The problem of transforming from learning trigonometry in junior classes to senior ones and Thirdly: The problems connected with trigonometry material itself (transcendence, plenty of radicals and formulae, multiplicity of approaches to the choice of the way solution, specific ways of solution to equations and systems).

**Keywords:** trigonometry, preparation of bachelors, future teacher of mathematics, multidisciplinary approach, school textbooks, study textbooks, elementary mathematics, methods of teaching mathematics.

Текущий момент развития нашей страны характеризуется политизированностью практически всех сфер жизни. Мы постоянно слышим, как со всех трибун звучат заявления о том, что стране жизненно необходимы реформы в системе образования. Главным образом, звучат призывы модернизировать нашу школу технически: оснастить образовательные организации новым оборудованием (компьютерными классами, интерактивными досками, проекторами и т.п.), новыми программными ресурсами (разного рода пакетами программ). Предлагается создать благоприятные условия для нахождения обучающихся в помещении школы (освещение, удобная мебель, загруженность школы в одну смену, питание детей, обеспеченность учебниками и дополнительной литературой и многое другое).

Лишь изредка упоминают о роли учителя во всей этой модернизации: о знании им своего предмета, о методической грамотности и готовности использовать высокотехнологическое оборудование, о загруженности современных педагогов, как в плане числа проводимых в течение недели уроков, так и в плане количества различной бумажной документации, сопровождающей образовательный процесс.

Подготовкой к решению части вопросов (знание предмета, методическая грамотность и др.), возникающих в профессиональной деятельности учителя, несомненно, занимаются профильные (выпускающие) кафедры вузов, ведущие подготовку по соответствующим направлениям. Кроме того, преподавателями этих же кафедр проводятся курсы повышения квалификации учителей школ. Поэтому проблематика, связанная с ролью учителя и его компетентности в преподавании целиком ложится на их плечи.

Система математической подготовки будущих учителей математики (на уровне бакалавриата) включает множество различных курсов – классических, современных, адаптированных. В их числе давно уже нет отдельной и глубоко изучаемой дисциплины «Тригонометрия». Отметим также, что её нет отдельно взятой и среди школьных дисциплин. Раздел математики, имеющий древнейшие корни, множественные внутри и межпредметные связи, допускающий выполнение служебных ролей, сам имеющий достаточно обширный круг теории, не имеет единообразия в изучении, рассматривается далеко не полно. Из-за этого молодой специалист, пришедший в школу, теряется в обилии методических

подходов, ограничении круга теории и отсутствия свободного времени для того, чтобы дать школьнику хотя бы немного больше сведений о древней, не теряющей своей актуальности, науке мореплавателей, геодезистов, астрономов и др.

Исследований, направленных на совершенствование методики преподавания тригонометрии в вузе, крайне мало. Из сравнительно недавних работ, затрагивающих указанную проблематику, можно отметить труды А.К. Жафярова [1], Н.И. Попова [2] и В.И. Снегуровой [3].

Постоянные призывы методистов и исследователей о том, что необходимо сделать математику доступной, показывая насыщенные практические приложения её, для ряда классических тем невыполнимы без экскурса в историю науки. В рамках данной статьи мы предлагаем лишь поверхностный ретроспективный обзор, который даже в предложенном объёме мобилизует, дисциплинирует и нацеливает на изучение тригонометрии, показывая длинный и общий в достижении цели для всех стран путь становления тригонометрии.

Термин «тригонометрия» закрепился в науке после того, как под одноименным названием «Тригонометрия, или краткий и ясный трактат о решении треугольников» («*Trigonometria sive de solutione triangularum tractatus brevis et perspicuus*») вышла в Гейдельберге в 1595 г. книга немецкого богослова и математика Бартоломеуса Питискуса (1561–1613). Но основы тригонометрии как науки начали формироваться ещё в глубокой древности, когда некоторые её понятия стали использовать для расчётов в астрономии, архитектуре и землемерии. Так, например, «по отношению к звёздному небу наблюдатель как бы оказывается в центре сферы. Чтобы определить положение того или иного небесного светила, он должен знать величину некоторых круговых дуг на небесной сфере или, что то же, центральных углов в круге» [4, С. 7].

Еще в Древнем Вавилоне астрономы догадались, что центральный угол в круге можно измерять стягивающей его хордой, выражая её величину в частях диаметра. Для нахождения хорды пользовались уже известной тогда теоремой, которая впоследствии получила название «теорема Пифагора». Н.А. Александрова отмечает: «ещё от трудов вавилонских астрономов ведёт столь важное для тригонометрии деление окружности на 360 равных частей – градусов, каждого градуса – на 60 минут и т.д.» [5, С. 188].

Несомненно, что знаниями по тригонометрии обладали и математики Древнего Египта. Об этом свидетельствует задача № 36 из папируса Ринда [6, С.42], в которой требовалось по стороне основания пирамиды и её высоте определить так называемый «скат», т.е. расстояние, на которое наклонная линия отходит от вертикальной при подъеме на единицу длины.

Учёные Древней Греции унаследовали от египтян и вавилонян большой запас астрономических сведений и вычислительных методов. Историки математики считают, что именно в Египте Фалес Милетский (640/624 – 548/545 до н.э.) познакомился со способом вычисления высоты шеста по отбрасываемой им тени. Эта идея была положена в основу конструкции солнечных часов. Шест, укрепленный на некоторой горизонтальной площадке, назывался гномоном. Длина его тени зависела от положения светила и менялась в течение дня. Наибольшей она была в моменты солнечного восхода и захода, наименьшей – в полдень, в момент, когда Солнце находится наиболее высоко. Именно таким образом древние люди определяли время. Первое описание гномона, согласно древним источникам, дал в своей «Книге о природе» Анаксимандр (610 – 547/540 до н.э.) – ученик Фалеса Милетского. Отношения величин, представляющие собой, по сути, тригонометрические соотношения, впервые встречаются в труде «О величинах и расстояниях Солнца и Луны» знаменитого ученого античного мира

Аристарха Самосского (ок. 310 до н.э. – ок. 230 до н.э.), который известен тем, что первым предложил рассмотреть гелиоцентрическую модель мироустройства. Клавдий Птолемей (ок. 87 – ок. 165 н.э.) в главном труде всей своей жизни «*Megale syntaxis*» – «Великое математическое построение по астрономии в тринадцати книгах» (более известно в арабском мире под кратким названием «Альмагест»), собрал и систематизировал астрономические знания ученых древней Греции и Вавилона. В одной из частей этой книги он изложил основы прямолинейной и сферической тригонометрий. Птолемей вошёл в историю тем, что предложил, исходя из идей Гиппарха Никейского (ок. 190 до н.э. – ок. 120 до н.э.), геоцентрическую модель мира, которая продержалась до появления Николая Коперника! Персидский математик Нассир-Эддин (1201 – 1274) первым отделил тригонометрию от астрономии.

На Ближнем и Среднем Востоке точное определение времени было связано с особенностью религии Ислам, так как каждый мусульманин обязан ежедневно в определенное время суток совершать пять намазов (обязательных молитв). Именно арабские математики развили тригонометрические методы и уже к XII в. фактически превратили тригонометрию в самостоятельную науку. Именно в арабской литературе появился новый жанр – зижди – сборники астрономических и тригонометрических таблиц, снабжённые правилами их использования и доказательствами некоторых правил расчетов по таблицам. Важный методический шаг в развитии тригонометрии сделал Абу-л-Вафа (940 – 998), он первым положил, что радиус окружности, для которой рассматривались величины хорд и центральных углов, равным единице. Это существенно облегчило вычисления. Это открытие совершалось несколько раз, но только после Л. Эйлера в тригонометрии раз и навсегда договорились использовать единичную окружность.

Развитием тригонометрии занимались и европейские учёные. По меткому замечанию Н.В. Александровой: «полное введение в тригонометрию и первый учебник тригонометрии» – это труд немецкого математика Йоганна Мюллера (1436 – 1476) «*De triangulis o libri quinque*» («Пять книг о треугольниках всех видов» 1462 – 1464) [7, с. 189]. Но этот учёный известен более по псевдониму – Региомонтан. Он же ввёл понятие «тангенс». Новую эру развития тригонометрии открыла книга «*Canon mathematicus seu ad triangula appendicibus*» (1579) французского математика Франсуа Виета (1540 – 1603), который первым применил в ней алгебраические преобразования. До этого времени задачи тригонометрии были задачами на построение. Он же вывел формулы для  $\sin nx$  и  $\cos nx$  при  $n < 10$ . В 1739 г. И. Бернулли ввёл современные обозначения синуса и косинуса.

Благодаря трудам великого Леонарда Эйлера (1707 – 1783) развитие тригонометрии продвинулось резко вперёд. В своем труде «*Introduction in analysis infinitorum*» (1748) он предложил новый – функциональный подход к тригонометрии. Им были получены формулы приведения, установлены знаки тригонометрических функций по четвертям. Более того он установил связь между тригонометрическими функциями комплексного аргумента и экспонентой того же аргумента. Сам термин «тригонометрические функции» ввёл немецкий математик, почетный член Петербургской Академии Наук Георг Симон Кюгель (1739 – 1812) в работе «Аналитическая тригонометрия» (1770). Благодаря усилиям Л. Эйлера тригонометрию стали изучать и в России. Аналитическая (т.е. не зависящая от геометрии) концепция построения теории тригонометрических функций, начатая ещё Эйлером, получила логическое завершение в трудах Н.И. Лобачевского (1792 – 1856).

Идея записывать обратные тригонометрические функции, используя приставку «арк -» (от лат. *arcus* – лук, дуга) принадлежит австрийскому математику Карлу Шерферу (1716 – 1783). Эта мысль была поддержана из-

вестным французским математиком Ж.Л. Лагранжем, который ввёл (в 1772 г.) в рассмотрение «арксинус» – первую из шести обратных тригонометрических функций.

Итак, приведенный краткий исторический обзор развития тригонометрии свидетельствует о том, что она появилась на геометрической основе, использовала язык геометрии и применялась для решения геометрических задач. Поэтому уже более ста лет первое знакомство школьников с элементами тригонометрии происходит именно при изучении планиметрии (раздела геометрии).

До 1966 г. тригонометрическому материалу в школьном образовании отводилась важная и заметная роль. Это выражалось в том, что в старших классах в программу входила отдельная дисциплина «Тригонометрия», на изучение которой отводилось 2 часа в неделю, а итоговая оценка выставлялась в «аттестат зрелости». Известно, что начиная с середины 60-х гг., в ходе подготовки и осуществления «колмогоровской реформы», отношение к изучению тригонометрии изменилось, что в первую очередь отразилось на программных целях изучения данного раздела в средней школе. Кроме того, тригонометрию перестали рассматривать как педагогический инструмент развития мышления. В итоге тригонометрический материал стал вытесняться не только из содержания основной школы, но и из курса старшей ступени обучения в школе, несмотря на то, что изучение физики подразумевает хорошее владение тригонометрическим аппаратом.

В результате часть тригонометрии, касающаяся решения треугольников, оказалась в современных школьных учебниках геометрии, а тригонометрия любого действительного аргумента стала изучаться в курсе алгебры.

Заметим, что большинство «средних» современных учеников не считают себя сведущими в тригонометрии даже настолько, чтобы выполнить тождественные преобразования. Тогда, как, к примеру, в принятом учебном плане по математике на 1826 г., были указаны разделы, которые надо изучать: арифметика, алгебра, геометрия. Для не обучавшихся греческому языку также предполагались такие предметы: начертательная геометрия, тригонометрия и приложение алгебры к геометрии до конических сечений включительно.

Подавляющее большинство авторских коллективов, создающих школьные учебники алгебры и начал анализа, используемые в современной школе, берут за основу способ введения их с использованием тригонометрической окружности. Однако не существует единого образа в подготовке к систематическому изучению тригонометрии в старшей школе. Так, ряд авторских коллективов предлагает в своих учебниках (9 классов) достаточно полную теорию тригонометрических функций – их введение как абсциссы и ординаты точки на координатной плоскости; единицы измерения угловых величин и даже решение простейших тригонометрических уравнений. Это авторские коллективы Ш.А. Алимова и др. [8], А.М. Абрамова и др. [9], А.Г. Мордковича [10], С.М. Никольского и др. [11].

Этот факт порождает проблему в подготовке студентов – будущих учителей математики: как изучать тригонометрию при переходе к старшей школе по учебникам различных авторов?

Изучение тригонометрии – одна из важных вех в процессе подготовки к профессиональной деятельности будущих учителей математики.

В этой связи мы предлагаем мультидисциплинарный подход к изучению тригонометрии будущими учителями математики. Его суть заключается в том, что на протяжении всего периода подготовки будущий учитель математики сталкивается с тригонометрическим материалом, содержащимся в различных математических дисциплинах, как базовой, так и вариативной частей учебного плана.

Представим сначала фрагмент учебного плана, реализующий такой подход, из которого станут ясными сроки и последовательность изучения соответствующих дисциплин.

Таблица 1 – Распределение дисциплин, содержащих тригонометрический материал

Вид дисциплины	Название дисциплины	Курсы							
		I		II		III		IV	
		1	2	3	4	5	6	7	8
Обязательные дисциплины	Алгебра	+							
	Математический анализ		+		+				
	Элементарная математика					+			
	Методика обучения математике								+
	Теория функций комплексного переменного						+		
Дисциплины на выбор	Практикум по школьному курсу математики		+						
	Изучение школьных учебников							+	
	Нестандартные тригонометрические задачи								+

Рассмотрим теперь, с какими сведениями из тригонометрии студенты встречаются при изучении указанных дисциплин.

1. *Алгебра*. При изучении комплексных чисел неизменно рассматривается тригонометрическая запись комплексного числа. Умение осуществлять перевод комплексного числа, записанного в алгебраической форме, в тригонометрическую форму предполагает достаточно продвинутое умение работать с тригонометрической окружностью и знание таблицы значений тригонометрических функций.

2. *Практикум по школьному курсу математики*. Повторение известных из школы тождественных преобразований тригонометрических выражений.

3. *Математический анализ*. Это, прежде всего, первый замечательный предел и умение выделить подходящее для его использования выражение. Изучение интегрального исчисления функций одной действительной переменной (позже – нескольких переменных) систематически подразумевает обращение к тригонометрическому материалу, главным образом, тождественным преобразованиям тригонометрических выражений. Обучающимся часто приходится подбирать рационализирующие подстановки. Умение осуществлять рационализацию иррациональной функции при помощи тригонометрических подстановок предполагает знание достаточного обширного класса тригонометрических формул и аспектов, связанных с дифференцированием тригонометрических функций. Изучая тему «Степенные ряды», студенты сталкиваются с разложением тригонометрических функций в ряды Маклорена и Тейлора, что в дальнейшем позволяет им решать более трудные задачи, связанные с приближёнными вычислениями.

4. *Элементарная математика*. Изучение тригонометрии как раздела в целом.

5. *Теория функций комплексного переменного*. Здесь обучающиеся впервые узнают о связи тригонометрических функций с другой трансцендентной функцией – экспонентой комплексного аргумента (формулы Эйлера).

6. *Методика обучения математике*. Знакомство с методикой изложения материала, связанного с тригонометрическими и обратными им функциями.

7. *Изучение школьных учебников математики*. Знакомство с существующими школьными учебниками, их сравнительный анализ, в том числе по тригонометрическому материалу (последовательность подачи, наличие или отсутствие фактов, глубина изложения).

8. *Нестандартные тригонометрические задачи*. Тригонометрические функции как средство, как усложняющий материал, как практическое приращение различных исследований (например, связь тригонометрических функций с полиномами Чебышева).

Главенствующую роль в этом наборе дисциплин, изучение которых направлено кроме всего прочего на совершенствование математической и методической подготовки будущих учителей математики, мы все же отводим триаде: «Элементарная математика», «Изучение школьных учебников» и «Методика обучения математи-

ке».

Выделим перечень трудностей, с которыми сталкиваются школьники при изучении тригонометрии, к преодолению которых будущий учитель математики, несомненно, должен быть готов:

- 1) они узнают, что угол может быть более  $180^\circ$ ;
- 2) помимо градусной меры угла существует ещё радианная мера; важно понимать как они взаимосвязаны и как осуществлять перевод одной записи в другую форму;
- 3) появляется новое свойство функции – периодичность;
- 4) ограниченность функций  $y = \sin x$  и  $y = \cos x$ , «уход» графиков этих функций в бесконечность и отсутствие предела у этих функций на бесконечности;
- 5) наличие вертикальных асимптот у графиков тангенса и котангенса;
- 6) чрезмерное обилие тригонометрических формул;
- 7) многоплановость решения (возможность использования разных путей) при выполнении тождественных преобразований тригонометрических выражений.

Особо отметим трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся при изучении *тригонометрических уравнений*:

- тригонометрическое уравнение – трансцендентное, содержащее тригонометрические и обратные тригонометрические операции над неизвестными, его нельзя решить элементарными средствами, т.е. нельзя установить правила, позволяющие получить общее решение уравнения путем последовательного выполнения ряда арифметических действий и элементарных операций над данными (известными) числами;

- бесконечность множества корней у тригонометрического уравнения (это одно из принципиальных отличий тригонометрических уравнений от алгебраических уравнений). Ранее школьники привыкли к мысли, что количество корней уравнения конечно. Учителю приходится разрушать это стереотип. Следует отметить, что обучающимся следует сразу учить мысли о том, что решая тригонометрическое уравнение (даже самое простенькое) они получают серию (серии) корней;

- запись серии корней имеет «сложную структуру», составной частью которой является своеобразный «хвост», содержащий информацию о периодичности точек в этой серии;

- наличие в записи серии параметра, принадлежащего множеству  $Z$ ;

- необходимость использовать обратные тригонометрические функции при записи серии корней того или иного уравнения. Здесь в большинстве случаев обучающиеся имеют очень поверхностное представление об этих функциях. Как правило, они не знают свойств этих функций, не знают, как выглядят их графики и т.п. Всё это связано со слабым использованием понятия «обратная функция» в школьном курсе математики;

- наличие множителя  $(-1)^n$  или знаков « $\pm$ » в формулах для решения даже простейших уравнений вида  $\sin x = a$  и  $\cos x = a$ ;

многоплановость записи ответа, например, для уравнения  $\sin x = a$  это можно сделать с использованием одной записи  $x = (-1)^n \arcsin a + \pi k$ ,  $k \in Z$ , либо можно записать две серии решений

$$\begin{cases} x_1 = \arcsin a + 2\pi k, \\ x_2 = \pi - \arcsin a + 2\pi n. \end{cases}$$

- необходимость отдельно запоминать формы для записи серий корней в так называемых частных случаях, когда  $a = 0$  и  $a = \pm 1$ ;

- отбор корней (в случае ОДЗ или когда в условии задачи оговорён числовой промежуток, которому должны принадлежать корни найденной серии; возможность совпадения корней, отобранных из нескольких серий, являющихся решениями одного и того же уравнения);

- многообразие методов решения даже не очень

сложных тригонометрических уравнений (метод введения вспомогательного аргумента, метод использования универсальной тригонометрической подстановки и т.п.);

- системы тригонометрических уравнений практически не изучаются, либо если изучаются, то методы решения систем тригонометрических уравнений заметно отличаются от способов решения систем алгебраических уравнений (например, метод возведения в квадрат уравнений системы с последующим использованием основного тригонометрического тождества) и, кроме того, решение тригонометрической системы может вызвать проблему даже в том сравнительно редком случае, когда решение выполнимо элементарными средствами;

- решение ряда уравнений приводит к решению систем (вид выражения одной из частей позволяет наложить ряд условий, которые необходимо учитывать при решении).

Одной из наиболее весомых проблем при подготовке будущих учителей математики является запаздывание изучения методики обучения математике (к которой студент должен подходить с достаточно полным багажом знаний) по сравнению с изучением школьных учебников. Обилие различных методических схем и подходов к изучению тригонометрии рассматривается порой после изучения основ методики обучения тригонометрии.

Основное назначение мультидисциплинарного подхода к изучению тригонометрии – решение обозначенных проблем. В рамках названного подхода мы предлагаем насыщение курсов элементарной математики, дисциплин по выбору задачами, которые позволяют не только актуализировать, систематизировать и обобщать тригонометрические факты, но и методически обрабатывать их. Помимо этого, предлагаемые в обучении задачи должны задействовать все направления, которые можно выделить в рамках тригонометрии: тождественные преобразования, тригонометрическая окружность, решение уравнений и неравенств, тригонометрические функции и их графики. Для формирования целостной тригонометрической картины у будущего учителя математики, по нашему, подтвержденному многолетним опытом преподавания, мнению, все направления должны переплетаться при работе на занятии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Жафяров А.Ж. Методология и технология повышения компетентности учителей, студентов и учащихся по тригонометрии. Новосибирск: НГПУ, 2011. 235 с.
2. Попов Н.И. Об эффективности использования модели обучающей технологии по тригонометрии при обучении студентов-математиков // Образование и наука, 2013. № 9. С. 138-153.
3. Снегурова В.И. Технология использования индивидуализированной системы задач как средство развития математической культуры учащихся (на примере изучения алгебры и начал анализа 10 класса): диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 156 с.
4. Матвиевская Г.П. Очерки истории тригонометрии / Под ред. С.Х. Сираждинова; АН УзССР. Ин-т математики им. В.И. Романовского. Ташкент: Фан, 1990. 158 с.
5. Александрова Н.В. История математических терминов, понятий, обозначений. Словарь-справочник. Изд. 3-е, испр. М.: URSS ЛКИ, 2008. 246 с.
6. Ван-дер-Варден Б.Л. Пробуждающаяся наука: Математика древнего Египта, Вавилона и Греции; [Пифагорейское учение о гармонии] / Пер. с гол. и замечания И.Н. Веселовского. М.: Физматгиз, 1959. 459 с.
7. Матвиевская Г.П. Становление плоской и сферической тригонометрии (Из истории математических идей). М.: Знание, 1982. 64 с.
8. Алгебра и начала математического анализа. 10-11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый и профильный уровни / Ш.А. Алимов, Ю.М. Колягин, М.В. Ткачева и др. М.: Просвещение, 2009. 464 с.



9. Алгебра и начала анализа: Учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений / А.Н. Колмогоров, А.М. Абрамов, Ю.П. Дудницын и др. Под ред. А.Н. Колмогорова. М.: Просвещение, 2004. 384 с.

10. Алгебра и начала математического анализа. 10–11 классы. В 2 ч. Ч. 1. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений (базовый уровень) / А. Г. Мордкович. 10-е изд., стер. М.: Мнемозина, 2009. 399 с.

11. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: базовый и профильный уровни / С.М. Никольский, М.К. Потапов, Н.Н. Решетников, А.В. Шевкин. 8 изд. М.: Просвещение, 2009. 430 с.

УДК 371

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ НЕЗАВИСИМОГО ОБЩЕСТВЕННОГО КОНТРОЛЯ В ОБРАЗОВАНИИ

© 2016

**Епхиева Марина Константиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогика и психология»

**Салказанова Мадина Эльбрусовна**, аспирант кафедры «Педагогика и психология»,  
*Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова*  
(362003, Россия, Владикавказ, проспект К.Хетагурова, 154, e-mail: marina.ephiewa@yandex.ru)

**Аннотация.** Модель традиционного управления, где противопоставлены государство и общество как управленец и управляемый давно перестала оправдывать себя. В связи с этим возникла необходимость перемен в сфере государственного управления. Важно заложить в сферу управления контролирующие функции со стороны общественности, как это на протяжении долгого времени делается во всем мире. Россия - страна молодой демократии уже делает первые шаги к осуществлению данной цели, путем разработки нормативно-правовой базы, создания различных проектов. Одновременно с этим увеличивается активность общественных инициатив. Общественные организации участвуют политической и правовой сфере, формируя единую функциональную структуру. Общественный контроль коснулся и такой важной сферы, как образование. В Российской Федерации в процессе реформирования образования был принят ряд программ и проектов, реализация которых требует новых подходов как в деятельности самих образовательных учреждений, так и системы управления в целом. Поэтому очевидно, что в современных условиях образование находится в центре первоочередных государственных интересов. Если еще 10 лет назад целесообразность создания общественного контроля была поставлена под сомнение, то сегодня ученые и практики придерживаются единого мнения: общественный контроль как в образовании, так и в других сферах – это необходимый элемент государственно-общественного развития.

**Ключевые слова:** образование, наука, общественный контроль, государственное управление, общественная палата, общественный совет, управление образованием, образовательное учреждение, качество образования, образовательная программа, независимая экспертиза, законодательная база, волонтерское движение, международный опыт.

## SOME FEATURES OF INDEPENDENT PUBLIC CONTROL IN EDUCATION

© 2016

**Ephieva Marina Konstantinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
“Pedagogics and psychology”

**Salkazanova Madina Elbrusovna**, the graduate student of Pedagogics and Psychology department,  
*North Ossetian state university named after Kosta Levanovicha Khetagurova*  
(362003, Russia, Vladikavkaz, K. Khetagurov Avenue, 154, e-mail: marina.ephiewa@yandex.ru)

**Abstract.** The traditional management model, which is opposed to the state and society as a manager and a managed long ceased to be justified. In this regard there was a need for change in public administration. It is important to lay under the management control of the public function, as it has long done all over the world. Russia is a country of young democracy already taking its first steps towards implementing this goal through the development of the regulatory framework, the creation of various projects. At the same time increases the activity of public initiatives. Community organizations involved political and legal sphere, forming a single functional structure. Public control touched on such important areas as education. In Russian Federation the process of education reform was adopted a number of programs and projects which require new approaches in the activities of educational institutions themselves, and the whole management system. Therefore, it is obvious that in modern conditions and education is at the center of the priority state interests. If 10 years ago the feasibility of establishing social control has been questioned, but now scientists and experts are unanimous: social control in education and in other areas - a necessary element of public-social development.

**Keywords:** education, science, social control, public administration, the Public Chamber, a public council, education management, educational institution, the quality of education, educational program, an independent expert, the legal framework, the volunteer movement, international experience.

В Российской Федерации такое понятие, как общественный контроль появилось относительно недавно, с момента принятия федерального закона «Об основах общественного контроля в Российской Федерации». Данный закон был принят Государственной думой 4 июля 2014 года. Согласно этому закону были созданы общественные органы, в компетенцию которых входит осуществление контроля за деятельностью органов государственной власти с целью выявления и своевременного пресечения нарушений в какой либо деятельности. Подобный опыт для нашей страны первый, поэтому требует тщательной проработки и поддержки со стороны государства. В первую очередь право на осуществление такого контроля получают общественные палаты и общественные советы, за ними последуют общественные организации. Поддержку и положительные заключения Правительства РФ и Общественной палаты РФ закон получил еще на этапе обсуждения [1]. Общественный контроль коснулся и такой важной сферы, как образование.

Вопросы взаимодействия института образования с другими социальными институтами и сферами общественной жизни изучаются социологией образования. Такие знаменитые ученые, как Э.Дюркгейм, М.Вебер, внесли огромный вклад в изучение и взаимодействие со-

циологии образования с различного рода экономическими и политическими процессами.

В России эмпирическим исследованиям в области социологии образования посвящены многочисленные труды ученых.

Общетеоретические вопросы развития современного российского образования, его роли в современном обществе, теории управления образованием присутствуют в работах В.П. Беспалько[2], А.Б. Вифлеемского[3] А.С. Запесоцкого [4]; структурно-содержательные проблемы построения различных образовательных уровней в условиях этнорегиональной образовательной системы содержатся в работах В.И. З.К.Каргиевой[5], И.А.Малашихиной[6], З.Б.Цаллаговой[7] и др.; этнокультурные аспекты воспитания подрастающего поколения посвящены труды А.В.Беляева[8], Г.Н.Волкова[9], А.В. Райцева[10], Б.А.Тахохова[11], Е.Е.Хатаева[12], С.Б.Узденовой[13], М.К.Епхиевой[14, ], [16], М.М. Мамиевой[15] Д.Ф. Ильясова [17], Л.С. Онокой [18], Г.Н.Серикова [19], А.Н. Тихонова [20] и др.; по вопросам оптимизации и оценки системы управления образованием рассматриваются в работах М.Л. Аграновича [21], М.М. Поташника[22] и др.

Система образования претерпевает большие измене-

ния за последние годы. Методом проб и ошибок внедряются нововведения, о социальной пользе которых нельзя говорить однозначно.

В Российской Федерации в процессе реформирования образования был принят ряд программ и проектов, реализация которых требует новых подходов как в деятельности самих образовательных учреждений, так и системы управления в целом. Поэтому очевидно, что в современных условиях образование находится в центре первоочередных государственных интересов.

Если еще 10 лет назад целесообразность создания общественного контроля была поставлена под сомнение, то сегодня ученые и практики придерживаются единого мнения: общественный контроль как в образовании, так и в других сферах – это необходимый элемент государственно-общественного развития.

В отличие от Российской Федерации в ряде западноевропейских стран общественный контроль – уже прочно закрепившееся явление, основанное на принципе прозрачности государственной власти и участия общества в ее работе. Одним из факторов, способствующих эффективному функционированию общественных организаций, является тщательно проработанная и детально регламентирующая все их права и обязанности законодательная база.

Существенную роль субъектов контроля играют волонтерские движения, общественные инициативы, голосования, обсуждения, петиции, экспертизы, журналистские расследования. Иногда к инструментам общественного контроля в качестве его своеобразного итога относят выборы и референдумы. Отметим, что словосочетание «общественный контроль» на Западе практически не употребляется [23].

Ситуация, которая сегодня сложилась в Российской Федерации, сложности во внешней политике, ведут к модернизации всей государственной системы. Продовольственные ограничения, наложенные западными странами, необходимо восполнять отечественными продуктами и разработками. Для этого необходимы специалисты с хорошей базой знаний, которые закладываются в процессе обучения. Задача образования – предоставлять таких специалистов. Поэтому образование – сфера, которой сейчас уделяется повышенное внимание государственных органов и общественных организаций.

Качество образования необходимо обеспечивать постоянным действенным контролем, сочетающем в себе государственный и общественно – контрольные механизмы.

Однако, к сожалению, качество предоставляемых образовательных услуг в нашей стране оставляет желать лучшего. Диплом высшего образования не гарантирует получение в процессе обучения необходимой базы знаний, которыми должен обладать студент после окончания вуза.

Это связано с возникновением огромного количества высших учебных заведений сомнительного происхождения, которые каждый год штампуют тысячи дипломов-корочек такого же сомнительного качества. Отсутствие необходимого контроля – одна из первоочередных причин снижения качества отечественного образования. Вовлечение общественных организаций в вопросы контроля образования в должном объеме сможет решить ряд актуальных проблем. С помощью выявления нарушений можно пресечь злоупотребления и сквозной контроль законности деятельности учебных заведений. Обеспечить право субъектов рынка образовательных услуг на предоставление качественного образования. А в ходе проведения независимого общественного контроля в образовательной сфере составить рейтинг качества образовательных услуг среди учебных заведений. Путем предоставления достаточной степени полномочий общественным организациям можно будет также создать реестр качества дипломов и аттестатов, образовательных программ учебных заведений, рейтинг преподавателей и т.д.

Как отмечают в своей работе Г.А. Федотова, Н.М. Громова и Б.А. Якубов Б.А., именно общественная составляющая управления позволяет обеспечить независимость и открытость в организации образовательного процесса[24].

Усилению общественной контрольной составляющей в сфере образования способствовало принятие федерального закона от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон об образовании), [25] который создал правовую основу для внедрения общественных институтов внешней оценки качества образования в первую очередь посредством закрепления общественной и общественно-профессиональной аккредитации, а также нормативно обязал привлекать в процессе государственной аккредитации независимые экспертные организации и работодателей, которые фактически уже принимали участие в оценке качества образования (например, посредством членства в комиссиях по проведению государственной (итоговой) аттестации выпускников вузов).

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что качество предоставляемых образовательных услуг напрямую зависит от нормативно-правовой базы, регулирующей образовательные правоотношения, а также от того, насколько полно закон воплощается в жизнь. Именно поэтому очень важно всесторонне анализировать и прорабатывать нормы будущих правовых актов, регулирующих образовательные отношения, привлекая независимых экспертов, включая представителей профессионального сообщества, которые являются носителями объективной и достоверной информации о проблемах и потребностях своей профессиональной отрасли. Хотелось бы отметить, что в Российской Федерации также получила широкое распространение практика создания общественных советов по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций при органах государственной власти и органах местного самоуправления, осуществляющих управление системой образования. В соответствии с ч. 2 ст. 95.2 Закона об образовании данные органы создаются в целях создания условий для проведения независимой оценки качества образовательной деятельности организаций.

Так, в соответствии с Положением об Общественном совете при Министерстве образования и науки Российской Федерации, целью создания общественного совета является обеспечения взаимодействия Минобрнауки России с общественными объединениями и иными некоммерческими организациями, повышения гласности и прозрачности деятельности Минобрнауки России [26].

Персональный состав Общественного совета формируется из числа работников сферы образования, науки и молодежной политики, органов государственной власти, членов общественных объединений, в том числе с использованием процедур голосования в средствах массовой информации и информационно-телекоммуникационной сети «Интернет». В число основных задач данного органа входит обеспечение участия граждан, общественных объединений и иных организаций в обсуждении и выработке решений по вопросам государственной политики и нормативного правового регулирования в установленной сфере деятельности Минобрнауки России; содействие Минобрнауки России в рассмотрении ключевых социально значимых вопросов в установленной сфере деятельности и выработке решений по ним, в том числе при определении приоритетов развития в области образования, науки и молодежной политики; выдвижение и обсуждение общественных инициатив, связанных с деятельностью Министерства; участие в информировании граждан о деятельности Минобрнауки России, в том числе через средства массовой информации, и в организации публичного обсуждения вопросов, касающихся деятельности Минобрнауки России.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Федеральный закон от 21 июля 2014 г. N 212-ФЗ «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70700452/#ixzz3Qqt3bFCH>
2. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика/ Электронный ресурс: [www.klex.ru](http://www.klex.ru)
3. Вифлеемский А.Б. Стандарт дошкольного образования. Новый взгляд на дошкольную организацию с юридической и экономической точек зрения. Москва. 2016.
4. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. Москва, 2002.
5. Каргиева З.К., Калухов В.А., Мкртычева Н.М. Формирование мировоззрения студентов в учебно-воспитательном процессе вуза // Экономические и гуманитарные исследования регионов, 2012. №3. С.29-41.
6. Малашихина И.А. Эм, Е.А. Логопедия: сборник программ / И.А. Малашихина, О.П. Демиденко, Н.В. Черепкова, Е.А. Эм. Ставрополь: СГУ, 2012. 53 с.
7. Цаллагова З.Б. Афористические жанры осетинского фольклора. Владикавказ: Ир, 1993.
8. Беляев А.В. Беляев А.В. Подготовка педагогических кадров для кадетских корпусов // Педагогика. 2009. №8. С.58 – 65.
9. Волков Г.Н. Этнопедагогика : Учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. зав.. М.: Academia, 2000. 168 с.
10. Райцев А.В. Епхиева М.К. Актуальные проблемы духовно – нравственного воспитания молодежи на гуманистических идеях осетинской народной педагогики // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2015. № 7-1 . С. 20-24.
11. Райцев А.В., Тахохов Б.А. О профессиональной компетентности выпускника вуза // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. № 4. С. 268–273.
12. Хатаев Е.Е., Таболова Э.С. О проблеме этнического воспитания детей и подростков // Образование и наука. 2006. №6. С. 109-112.
13. Узденова Б.С. К некоторым проблемам подготовки бакалавров для развития регионального туризма // Современные фундаментальные и прикладные исследования 2015. №4 (19) С. 18-22.
14. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015 №1 (31). С. 240-243.
15. Епхиева М.К., Мамиева М.М. Язык как явление культуры, его место в формировании гуманистического типа личности // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. № 3-2 (71). С. 147-151.
16. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013 №4 (26). С. 228-231.
17. Ильясов Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике. Монография // Д.Ф.Ильясов, Г.Н.Сериков. Москва, 2003.
18. Онокой Л.С., Титов В.М. Компьютерные технологии в науке и образовании. Москва, 2014.
19. Сериков Г.Н. Социально значимая образованность как перспективная цель образования человека// Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2015. №1. С. 47-56.
20. Тихонов А.Н. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты. Москва. 1998 .
21. Агранович М.Л. Цена результата: норматив и качество образования// Народное образование. 2002. №10 С.29-31. 22. Поташник М.М. ЕГЭ против ФГОС: как быть учителю? // Журнал руководителя управлением образованием. 2015. №5.
23. Филимонов А. Общественный контроль: перспективы законодательного закрепления [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. Режим доступа: <http://www.garant.ru/article/544004/#ixzz3DdytCOVb> (26.05.2014).
24. Федотова Г.А., Громова Н.М., Якубов Б.А. Общественно-государственное управление как фактор инновационного развития образовательного учреждения // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6.
25. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ (ред. от 31.12.2014 г.) «Об образовании в Российской Федерации» // СЗ РФ. 2012. № 53 (ч. 1).Ст. 7598; 2015. № 1.
26. Приказ Минобрнауки России от 13.11.2012 N 913 (ред.от 09.02.2015) Об утверждении Положения об Общественном совете при Министерстве образования и науки Российской Федерации: // Вестник образования. 2012. № 23

УДК 371

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© 2016

Епхиева Марина Константиновна, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Педагогика и психология»

*Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова  
(362003, Россия, Владикавказ, проспект К.Хетагурова, 154, e-mail: marina.ephiewa@yandex.ru)*

**Аннотация.** На данной ступени образования окружающий мир, важнейшие понятия и представления, нравственные и этические нормы должны постигаться на материнском, родном, понятном ребенку языке, а затем на его основе должны постепенно осваиваться во всем многообразии и богатстве русский язык, русская и мировая культура. Процесс формирования продуктивного билингвизма как филологического опыта базы развития языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения характеризуется взаимодействием в сознании учащихся по меньшей мере двух лингвистических систем и обуславливает настоятельную необходимость проведения сопоставительного анализа родного и русского языков на всех уровнях. Необходимость радикального обновления национальной школы, преобразования ее в институт, работающий на базе собственной национальной культуры и решающий вопросы диалога культур, ставит перед педагогической мыслью республики ряд сложных и многоаспектных проблем, настоятельно требующих решения. В числе наиболее важных из них - ориентация содержания, форм, методов организации познавательной деятельности по овладению родным и русским языками не только на усвоение последних как средств коммуникации, но и на приобщение обучаемых в процессе развития устной и письменной речи к духовным богатствам, традиционной культуре обоих этносов. На современном этапе реформирования общества все более серьезное значение приобретают вопросы исторической преемственности поколений, сохранения, распространения и развития национальной и общечеловеческой культуры, всесторонней гармонизации межэтнических отношений. Особенно актуализируется в данной связи проблема дальнейшего развития и совершенствования паритетного национально-русского двуязычия, предполагающего равноправное функционирование языков, равные условия овладения ими и свободное пользование каждым из них во всех сферах коммуникации.

**Ключевые слова:** диалог культур, полилингвальная личность, национальная школа, взаимодействие и взаимовлияние языков, современная сопоставительная лингвистика, методически релевантное сходство и различие, морфологический строй, сопоставительный анализ, словообразование, учащиеся-билингвы.

## SOME FEATURES OF INDEPENDENT PUBLIC CONTROL IN EDUCATION

© 2016

Ephieva Marina Konstantinovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
“Pedagogics and psychology”

*North Ossetian state university name dafter Kosta Levanovicha Khetagurova  
(362003, Russia, Vladikavkaz, K. Khetagurov Avenue, 154, e-mail: marina.ephiewa@yandex.ru)*

**Abstract.** At this stage the formation of world most important concepts and ideas are Moral and Ethical standards must be apprehended on the mother, child understands language and then based on it should be gradually assimilated in all the diversity and richness of the Russian language and world culture. The process of formation is productive bilingualism as the experience base of philological linguistic personality development in the context of national educational institution characterized by reacting in the minds of pupils at least two linguistic systems and an urgent need to conduct a comparative analysis of native and Russian language at all levels. The need for a radical renewal of the national school, convert it into the institute, working on the basis of their own national culture and address issues of dialogue among cultures, poses pedagogical idea of the republic a number of complex and multifaceted problems need to be addressed urgently. Among the most important of them - The orientation of the content, forms and methods of organization of cognitive on mastering activities native and Russian language not only the absorption of the latter as a means of communication, but also to the initiation of students in the development of oral and written language to spiritual wealth, the traditional culture of both ethnic groups. At the present stage of reforming society increasingly great importance, issues of historical continuity of generations, preservation, dissemination and development of national and universal culture, a comprehensive harmonization of interethnic relations. Especially updated in this connection: The problem of further development and improvement of national parity-Russian bilingualism, Involving equitable functioning of languages, Equal conditions of mastering them and free use of each of them in all areas of communication.

**Keywords:** cultural dialogue, polilingvalnaya identity, national school, interaction and mutual influence of language, modern comparative linguistics, methodologically relevant similarities and differences, morphological operation, comparative analysis, word formation, Bilingual students.

Современная психоллингвистика и когнитивная лингвистика, уточняя позицию языка в соотношении язык - мышление, в соответствии с которой язык используется людьми как средство активизации в процессах перцептивного восприятия действительности, а также в процессах общения хранящихся в памяти людей знаний о мире, [1: 25-27], тем самым определяют язык, как средство актуализации знаний, необходимых для осуществления мыслительных действий, подчёркивая при этом, что сам язык не является средством осуществления мышления. Современные подходы к рассмотрению отношения язык - мышление, определяя языковые и мыслительные процессы как автономные, решают проблему «зависимости-независимости» мыслительных процессов от национальных особенностей языковых систем, но не решают проблему мышления в плане признания его универсальности, так как национально маркированными оказываются средства осуществления самой мыслительной

деятельности – национальные концепты, национальная концептосфера.

Таким образом, в настоящее время получила чёткие очертания новая частная проблема по отношению к общей проблеме культуры - познавательные процессы, которую можно обозначить как национальная концептосфера - национальное мышление и, следовательно, вопрос об универсальном или национальном характере мышления остаётся открытым. На современном этапе реформирования общества все более серьезное значение приобретают вопросы исторической преемственности поколений, сохранения, распространения и развития национальной и общечеловеческой культуры, всесторонней гармонизации межэтнических отношений. Особенно актуализируется в данной связи проблема дальнейшего развития и совершенствования паритетного национально-русского двуязычия, предполагающего равноправное функционирование языков, равные условия овладения

ими и свободное пользование каждым из них во всех сферах коммуникации. В существующей ситуации особенно актуализируется, по мнению ученых, «как сама проблема выработки целостной концепции развития двуязычия, так и поиски оптимальных путей ее реализации в различных реально сложившихся условиях функционирования двуязычия в обществе и в национальных образовательных системах двуязычия» [2, с. 5-6].

Методика преподавания неродного (второго) языка имеет своей целью, как известно, формирование билингвизма. Следовательно, учащиеся национальной школы должны владеть родным языком в такой степени, чтобы свободно пользоваться им в различных жизненных ситуациях. Его хорошее знание является важнейшей предпосылкой успешного овладения любым другим изучаемым языком, в первую очередь, русским - официальным государственным языком Российской Федерации, языком межнационального общения, одним из важных средств приобщения к отечественной и мировой науке и культуре. Поэтому методика преподавания русского языка в национальной школе строится, как правило, с учетом особенностей родного языка учащихся и на его основе.

Разрабатывая вопрос обучения школьников-осетин словообразованию русского языка, мы опирались на фундаментальные труды ученых-методистов национальной школы: Т.А.Бертагаева [3], Б.В.Беляева [4], Г.Г.Буржунова[5], Э.С.Дзуцева[6], А.Х. Галазова [7], К.З.Закирьянова[8], Р.Б.Сабаткоева, [9], Х.Х.Сукунова[10], Н.М.Шанского[11], М.Ш.Шекихачевой[12], Н.Б.Экбы[13], Райцева[14], А.В., Епхиевой М.К. [15], Мамиевой М.М. [16], и др.

Процесс формирования продуктивного билингвизма как филологического опыта базы развития языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения характеризуется взаимодействием в сознании учащихся по меньшей мере двух лингвистических систем и обуславливает настоятельную необходимость проведения сопоставительного анализа родного и русского языков на всех уровнях. Словообразование, являясь сквозной темой школьных программ по русскому языку, изучается на всех этапах образовательного процесса и служит прочной базой для формирования разнообразных лингвистических умений, в первую очередь — лексических. Хорошее знание структуры слов и способов их производства существенно облегчает овладение лексическим составом любого языка, развитие навыков правильного словоупотребления, построения предложений и т.д. Не случайно в качестве одного из важных принципов системы комплексного отбора иноязычной лексики для изучения в средней школе выступает именно учет словообразовательной ценности ее единиц, т.е. способности к образованию других слов.

Разработка методической системы обучения школьников-осетин словообразовательным возможностям русского языка требует строгого учета так называемой иерархии уже сформированного и формирующегося у них опыта по овладению соответствующим инвентарем двух лингвистических систем. Словарь учащихся-билингвов состоит, как известно, из активного и пассивного запаса лексики обоих языков. Переход из пассива в актив в рамках родного языка происходит относительно легко, даже в определенной мере стихийно. При усвоении лексики второго языка - русского — у школьников также формируется активный и пассивный словарь, но границы между этими его пластами гораздо менее подвижны, чем в родном языке. Понимание слов изучаемого неродного языка в устной или письменной речи требует умения ассоциировать их звуковую, графическую оболочку с лексическим значением. Этому и способствует в немалой степени знание деривативных формантов и способов словопроизводства, являясь в то же время важным средством расширения рецептивных возможностей. «Задачи усвоения структуры слова и словообразования, формирования соответствующих умений и навыков су-

щественно актуализируются при изучении частей речи: школьники ближе знакомятся с регулярными и продуктивными аффиксами, способами и моделями словопроизводства, характерными для единиц разных лексико-грамматических классов, овладевают умением понимания и конструирования производных лексем на основе знакомых составляющих компонентов» [17, с. 11].

В числе целей обучения неродным языкам в школьных условиях — формирование наряду с активным и пассивным еще и потенциального словаря. Если активный и пассивный минимумы четко определены, ограничены, «замкнуты» и их тщательная отработка равно обязательно, то потенциальный словарь носит так называемый «открытый», индивидуальный характер, Он возникает на основе самостоятельной семантизации учащимися неизученной лексики в момент чтения. Само собой разумеется, что его объем и развивающиеся на основе этого объема лексические навыки находятся в прямой зависимости от степени овладения каждым учащимся активным и пассивным минимумами. Потенциальный словарь складывается на основе слов, состоящих из знакомых словообразовательных элементов, и слов, значение которых выводимо по конверсии. Это служит основанием для выводимости значения незнакомых производных лексических единиц, под которой понимается возможность раскрытия их смысла по семантике составляющих компонентов. Необходимыми условиями освоения и реализации данного феномена в учебно-познавательной деятельности являются знание морфологической структуры слова, значений деривативных аффиксов, способов словопроизводства, а также специально развиваемые словообразовательные умения и навыки.

В качестве основных методических приемов, используемых при изучении словообразования и содействующих развитию умения самостоятельно применять полученные знания на новом языковом материале, выделяются следующие: а) морфемный анализ, б) словообразовательный анализ, в) сравнение, г) замена, д) выделение, е) группировка и обобщение, ж) сопоставление. Рассмотрим каждый из них более подробно.

*Морфемный анализ* представляет собой деление слова на значимые части — морфемы. Систематическое употребление этого приема позволяет школьникам глубже осознавать структуру слова, точнее усваивать его значение. Приступая к морфемному анализу, или разбору слова по составу, необходимо прежде всего определить его семантику и принадлежность к тому или иному лексико-грамматическому классу. Анализ слова начинается с выделения в нем окончания и основы, в которой затем последовательно вычленяются приставка (приставки), суффикс (суффиксы), корень, а в сложных лексемах, кроме того, — соединительные гласные (если таковые имеются). Чтобы членение слова осуществлялось не механически, а осознанно, выделение каждой морфемы должно быть обосновано учащимися. Необходимо устанавливать значения выделенных морфем, определять конкретную роль каждой из них в анализируемом слове. Сами же лексические единицы «должны обязательно рассматриваться, во-первых, на фоне родственных им в настоящее время слов, а во-вторых, в сравнении с идентичными или аналогичными по своему строению словами». Анализируя лексему «предгрозовой», следует указать, что она имеет значение «бывающий перед грозой, предшествующий грозе» и является именем прилагательным. Затем выделяется окончание «-ый» — морфема, которая образует разные формы слова (предгрозовые, предгрозового, предгрозовую, предгрозовую, предгрозовую и т.д.). Необходимо указать, что это окончание выражает грамматическое значение мужского рода, единственного числа, именительного падежа рассматриваемого прилагательного. Основа слова — «предгроз-». Она производная, так как имеет в своем составе, кроме корня, приставку и суффикс. Приставка «пред-» указывает в данном случае на ближайшее пред-

шествующее время (ср. предвыборный, предзакатный, предпраздничный, предвходной и др.). Суффикс «-ов» выражает отношение к чему-либо (ср. весовой, бытовой, продуктовый, деловой и др.). Корень в слове «предгрозовой» — «-гроз-». Родственными словами являются, например, «гроза», «грозовой», «предгрозе».

Анализируя значимые части слова, следует иметь в виду наличие в языке омонимичных формантов, совпадающих по звуковому составу, но различных по семантике. Например, лексемы «носик», «носовой», «носище», «носатый», «переносица» имеют корень «-нос-» со значением органа обоняния, а слова «поднос», «носить», «выносить», «носилищик», «перенос» связаны с глагольным корнем «-нос-», обозначающим действие. Омонимичными являются корневые морфемы и в следующих рядах слов: а) купить, прикупать, скупать, покупка, покупатель, выкуп и б) купать, купаться, купальник, купальный, купание.

Суффикс «-ист-» в прилагательных типа «травянистый», «водянистый», «ветвистый», «жилистый», «скалистый» указывает на наличие чего-либо в большом количестве. В существительных же «парашютист», «журналист», «штангист», «танкист», «машинист» омонимичный суффикс обозначает названия лиц по роду занятий.

В словах «историк», «боевик», «трудолик» имеется суффикс «-ик» со значением лица; посредством соответствующей омонимичной морфемы образованы существительные с уменьшительно-ласкательным значением: столик, домик, носик, глазик и т.п.

Приставка «за-» в глаголах «запеть», «заиграть», «заговорить», «загудеть» указывает на начало действия, а в глаголе «закончить» — на его завершение; приставка «о-» в глаголе «обежать» имеет значение совершения действия вокруг чего-либо, а в глаголе «оглохнуть» образует лишь форму совершенного вида. Приставка «по-» в глаголах «пописать», «попрыгать», «поиграть», «порисовать» указывает на непродолжительность действия, а в словах «построить», «повысить» — на его результативность.

Аналогичные факты имеют место и в осетинском языке. Например, слова «кафаг» (плясун), «кусаг» (работящий), «сираг» (иноходец), «хилаг» (ползун) образованы с помощью суффикса «-аг», указывающего на постоянное свойство или склонность. Омонимичный суффикс со значением происхождения, принадлежности, отношения выделяется в словах «хо-хаг» (горец), «уырыссаг» (русский), «дойнаг» (речной), «сагй-раг» (главный), «хъагддаг» (лесной) и др. Все это должно непременно учитываться в обучении школьников сознательному членению слова при определении его морфемного состава.

Не менее важным приемом обучения словообразованию является *словообразовательный анализ* слова, предполагающий «членение основы производного слова на две части: на производящую основу и морфему, при помощи которой образовано анализируемое слово от производящей основы другого слова» (1, 274). В ходе словообразовательного анализа школьники глубже осознают закономерности и способы производства новых лексических единиц, выявляют семантику деривативных аффиксов, задумываются над смысловым значением слов.

На базе словообразовательного анализа и часто параллельно с ним осуществляется и анализ морфемный. Во избежание смешения учащимися этих двух операций над словом необходимо объяснить им разницу между тем и другим, добиваясь четкого разграничения данных приемов работы. При морфемном анализе в слове вычленяются, как уже отмечалось, все составляющие его морфемы: про-хлад-н-ый, без-вкус-н-ый, при-влек-а-тельн-ость.

При словообразовательном же анализе школьники выясняют, как образовано слово (от чего и с помощью

чего), определяется способ словообразования: прохладн-ый, безвкусный, привлекательн-ость.

Если производящая основа сама является производной, то словообразовательный анализ может быть продолжен для выяснения порядка присоединения морфем при словопроизводстве, в результате чего осуществляется установление связей и соотношений составляющих слово морфем и выявление словообразовательного типа, к которому оно относится.

Так, например, выглядит словообразовательная структура указанных лексем:

прохладный — (про + хлад) + н(ый),

безвкусный — без + [вкус + н(ый)],

привлекательность — [(при + влек) + а] + тельн + ость.

Аналогичным образом могут быть составлены и формулы процесса производства анализируемых слов осетинского языка:

фазаембисбон (после полудня) — фаес + (аембис + бон),

саудзыккуджын (черноволосый) — (сау + дзыкку) + джын,

аемгуыстдзинад (взаимодействие) — (жм + гуыст) + дзинад;

Методический прием сравнения, широко используемый при обучении рассматриваемому языковому уровню, закономерно вытекает из элементов морфемного и словообразовательного анализа, тесно связанных с подбором родственных и одноструктурных лексических единиц. Всякий раз, когда перед учащимися стоит задача выделить корневую морфему в конкретном слове, она решается путем сравнения данного слова с родственными.

Например, чтобы найти корень слова «дождливый», нужно подобрать родственные лексемы (дождь, дождевой, дождик, дождичек, дождевик), сравнить их и найти главную значимую часть (дожд-). Чтобы выделить в этом же слове суффикс, необходимо сравнение не только с родственными, но и с одно структурными словами, имеющими в своем составе этот же суффикс (жалостливый, завистливый, слезливый, тоскливый, талантливый, сонливый). Для выделения приставки в слове «отклеить», оно также сравнивается сначала с родственными приставочными образованиями (приклеить, наклеить, подклеить, заклеить), а затем с одноструктурными словами, имеющими в своем составе ту же префиксальную морфему (оттолкнуть, отъехать, отплыть, отбежать, отцепить). Таким образом, прием сравнения сочетается с приемами *группировки и обобщения*.

Довольно часто сочетается он и с приемом *замены*. Суть последнего состоит в том, что выделенный в процессе анализа аффикс в целях его лучшего осмысления и уточнения семантики заменяется другой соответствующей морфемой с противоположным значением. Например, выделив в слове «отцепить» приставку «от-», учащиеся заменяют ее антонимичным префиксом «при-». Полученное слово «прицепить» сравнивается с анализируемым «отцепить», и делается вывод о том, что приставка «от-» означает удаление, устранение чего-либо (отцепить вагон), а приставка «при-» — добавление, сближение, скрепление (прицепить вагон). Выделив в слове «носик» суффикс субъективной оценки «-ик», его заменяют противоположной по семантике морфемой «-ищ». Затем, сравнив существительные «носище» и «носик», приходят к выводу: суффикс «-ик» придает слову значение уменьшительности, ласкательности (маленький носик), а суффикс «-ищ» — значение увеличительности (огромный носиче).

При изучении словосложения довольно часто осуществляется замена анализируемых слов соответствующими словосочетаниями: русск. машина для чистки картофеля — картофелечистка, электрический прибор — электроприбор, электроэнергия — электрическая энергия; осет. хъæд æмæ быдыр (лес и степь) — хъæд-

быдыр (лесостепь), æфсан æмæ бетон (железо и бетон) — æфсан-бетон (железобетон) и др. С целью более прочного уяснения основных закономерностей процессов словообразования в трех лингвистических системах практикуется использование приема *межъязыкового сопоставления*, способствующего осознанному усвоению семантики деривативных аффиксов, конкретных словообразовательных моделей и возможности их реализации при максимальном учете филологического опыта школьников. Например, сопоставление русских существительных «работник», «помощник», «писатель», «читатель», «учитель», «воспитатель» с их осетинскими эквивалентами в плане словообразовательной структуры позволяет обратить внимание учащихся на то, что в обоих языках они представляют собой суффиксальные образования:

помощ-ник — æххуыс-гæнæг  
работ-ник — куc-æг  
пис-а-тель — фысс-æг  
чит-а-тель — кæс-æг  
уч-итель — ахуыр-гæнæг  
воспит-а-тель — хъомыл-гæнæг

Наблюдение над семантикой употребленных суффиксов показывает, что они образуют имена существительные со значением лиц по роду деятельности или выполняемому действию. Затем делается вывод: русским суффиксам имен существительных «-тель» (-итель) и «-ник» с указанной семантикой в осетинском языке соответствуют суффиксы «-æг» и «-гæнæг».

Работа по изучению словообразования частей речи должна проводиться в тесной взаимосвязи и соотносительности с изучением их грамматических категорий.

Каждый лексико-грамматический класс слов характеризуется определенной совокупностью словообразовательных моделей, овладевая которыми учащиеся усваивают способы и средства образования слов. Особое внимание в практике обучения русскому языку в условиях национальной школы обычно уделяется морфологическому способу словопроизводства как наиболее продуктивному в данной лингвистической системе. Изучение данного языкового уровня в национальной школе преследует в основном практическую цель, состоящую в обогащении и расширении лексического запаса учащихся. Поэтому в курс данной дисциплины необходимо вводить большое количество упражнений на конструирование единиц того или иного лексико-грамматического класса по известным словообразовательным моделям, по аналогии с уже изученными.

Таким образом, необходима систематическая и планомерная работа по развитию умения самостоятельно семантизировать производные слова, ибо, если учащийся может четко соотносить производящую и производную основы, правильно выделить словообразовательный аффикс, т.е. установить модель образования слова и по отличительным признакам соотносить ее с соответствующим словообразовательным типом, он сможет вывести значение нового для него слова. «Разработка методической системы обучения школьников-осетин словообразовательным возможностям русского языка требует строгого учета так называемой иерархии уже сформированного и формирующегося у них опыта по овладению соответствующим инвентарем двух лингвистических систем» [18, с. 86].

Из всего многообразия аспектов наиболее важным являются, на наш взгляд, вопросы обучения словообразованию как конструктивной базе каждой лингвистической системы. Усвоение достаточного количества единиц, входящих в лексическое ядро каждого из изучаемых языков, обеспечивает правильное понимание речи, создает условия для свободного общения на них. Овладение же способами и средствами словообразования в значительной мере интенсифицирует процесс накопления активного словаря, способствует пополнению пассивного и потенциального лексического за-

паса школьников, облегчает понимание неизученных производных слов на основе знакомых корневых и аффиксальных морфем. Знание структуры лексических единиц, основных словообразовательных моделей и семантики деривативных элементов обеспечивает оптимальное развитие у учащихся умений анализа и синтеза, формирование навыков употребления производных лексем различной сложности в самостоятельных речевых произведениях. Все это, безусловно, существенно обогащает филологический опыт школьников, расширяет их речевые возможности, способствует повышению уровня языковой и коммуникативной компетенции в двух изучаемых языках. Соблюдение координированности в преподавании русского и родного языков обеспечивает возможность организации учебного процесса на основе филологического опыта школьников, учета особенностей их родного языка в сравнении с русским, способствует максимальному использованию транспозиции их знаний, умений и навыков, ограничению интерференции контактирующих в их сознании лингвистических систем. Кроме того, осуществление межпредметных связей дисциплин данного цикла содействует расширению лингвистического кругозора школьников, обогащению их филологического опыта, повышению интереса к изучению обоих языков.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира. Сборник статей / Отв. ред. Н.В.Уфимцева. М., 2000.
2. Сукунов Х.Х. К проблеме национально - регионального компонента в содержании образования. М., 1998. С.5-6.
3. Бертагаев Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 82-88.
4. Беляев Б.В. Психологические основы обучения русскому языку в национальных школах // Русский язык в национальной школе. 1962. №3. С.12-21.
5. Буржунов Г.Г. Социоллингвистические аспекты обучения русскому языку // Русский язык в национальной школе. М. 1986. №11. С. 18.
6. Дзуцев Э.С. Методика обучения русскому словообразованию в осетинской школе. Пособие для учителя. Орджоникидзе: Ир. 1983. 96с.
7. Галазов А.Х. Развитие осетинско - русского двуязычия // Взаимовлияние и взаимообогащение языков народов СССР. Орджоникидзе. 1988. С. 5-19.
8. Закирьянов К.З. Двуязычие и интерференция. Уфа. 1994. 80с.
9. Сабаткоев Р.Б. О культурно- языковой ситуации в Российской Федерации: проблемы и пути их решения // Национальные отношения и межнациональные конфликты. Владикавказ : СОГУ, 1997. С. 70-79.
10. Сукунов Х.Х. Вопросы дальнейшего развития национально- русского двуязычия в условиях реформы школы // Проблемы двуязычия в национальной школе. Ижевск: Удмуртия, 1989. С. 59-64.
11. Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика. М. 1985. 239с.
12. Модели и схемы словообразовательных типов русского языка // М.Ш. Шекихачева, Н.В. Бо-чоришвили, Р.Х. Варквасова и др. / под ред. М.Ш. Шекихачевой. М.: Высшая школа, 1993. 496 с.
13. Экба Н.Б. О языке обучения и развития двуязычия учащихся // Русский язык в национальной школе. 1990. №12. С. 3-7.
14. Райцев А.В. Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // VII Международная научная конференция “ Theoretical and Applied Sciences in the USA ” («Теоретические и прикладные науки в США») США, Нью- Йорк, 2016. С. 38-43.
15. Епхиева М.К. О лингвометодических основах обучения русскому словообразованию в национальной



школе / Фундаментальные исследования. 2005 №3. С. 86.

16. Епхиева М.К., Мамиева М.М. Язык как явление культуры, его место в формировании гуманистического типа личности // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. № 3-2 (71). С. 147-151.

17. К проблеме обучения русскому словообразованию в национальной школе. Учебно-методическое пособие для учителя // А.Р. Джиева, М.К. Епхиева, Министерство образования Российской Федерации. Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова. Владикавказ, 2003. 50с.

18. Епхиева М.К. О лингвометодических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005 №3. С. 86.

УДК 372.8:811.611

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО БИЛИНГВИЗМА

© 2016

**Епхиева Марина Константиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогика и психология»

*Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова  
(362003, Россия, Владикавказ, проспект К.Хетагурова, 154, e-mail: marina.ephiewa@yandex.ru)*

**Аннотация.** Сегодня перед педагогической общественностью ставится проблема целенаправленного формирования и совершенствования гармоничного национально-русского и русско-национального двуязычия как живого процесса взаимодействия и взаимообогащения контактирующих языков и культур, их естественного взаимопроникновения и взаимовлияния. При этом в плане структурирования и организации учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений, в деле разработки программ, учебников, учебно-методических пособий основным и наиболее действенным был и остается принцип опережающего изучения родного языка. Хорошее владение им является важнейшей предпосылкой успешного изучения любого другого языка, в первую очередь - русского. На данной ступени образования окружающий мир, важнейшие понятия и представления, нравственные и этические нормы должны постигаться на материнском, родном, понятном ребенку языке, а затем на его основе должны постепенно осваиваться во всем многообразии и богатстве русский язык, русская и мировая культура. Процесс формирования продуктивного билингвизма как филологического опыта базы развития языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения характеризуется взаимодействием в сознании учащихся по меньшей мере двух лингвистических систем и обуславливает настоятельную необходимость проведения сопоставительного анализа родного и русского языков на всех уровнях. В данной связи целесообразно обратиться к сути одной из главных задач современной сопоставительной лингвистики - к идее определения методической релевантности сходств и различий между сопоставляемыми языками. Наблюдаемое в последние годы в психолингвистической и лингвистической литературе усиление интереса к исследованию отношения культура - сознание связано, в первую очередь, с необходимостью теоретического и практического решения проблем межкультурного общения, которые ярко высвечиваются на фоне наблюдаемой сегодня во всем мире активизации межкультурных контактов.

**Ключевые слова:** диалог культур, взаимодействие и взаимовлияние языков, билингвизм, современная сопоставительная лингвистика, методически релевантное сходство и различие, морфологический строй, сопоставительный анализ, словообразование, учащиеся-билингвы.

## LINGVODIDACTIC BASES DERIVATIONAL WORK IN THE EDUCATIONAL BILINGUALISM

© 2016

**Ephieva Marina Konstantinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
“Pedagogics and psychology”

*North Ossetian state university named after Kosta Levanovicha Khetagurova  
(362003, Russia, Vladikavkaz, K. Khetagurov Avenue, 154, e-mail: marina.ephiewa@yandex.ru)*

**Abstract.** Today before the pedagogical public the problem of purposeful formation and improvement of the harmonious national-Russian and Russian-national bilingualism as live process of interaction and mutual enrichment of the contacting languages and cultures, their natural interpenetration and interference is put. At the same time in respect of structuring and the organization of teaching and educational process of educational institutions, in development of programs, textbooks, educational and methodical grants by the main and the most effective there is a principle of the advancing studying of the native language. Good possession it is the most important prerequisite of successful studying of any other language, first of all - Russian. At this step of education the world around, the major concepts and representations, ethical and ethical standards have to be comprehended in language maternal, native, clear to the child, and then on its basis Russian, the Russian and world culture have to accustom gradually to all variety and wealth. The process of formation of productive bilingualism as the experience base of philological linguistic personality development in the context of national educational institution characterized by reacting in the minds of pupils at least two linguistic systems and an urgent need to conduct a comparative analysis of native and Russian languages at all levels. In this connection, it is advisable to refer to the fact one of the main problems of modern comparative linguistics -k idea of determining the methodological relevance of similarities and differences between the compared languages. Strengthening of interest in a relation research observed in recent years in psycholinguistic and linguistic literature culture - consciousness is connected, first of all, with need of the theoretical and practical solution of problems of cross-cultural communication which are brightly highlighted against the background of the activation of cross-cultural contacts observed today around the world.

**Keywords:** cultural dialogue, interaction and mutual influence of language, bilingualism, modern comparative linguistics, methodologically relevant similarities and differences, morphological operation, comparative analysis, word formation, Bilingual students.

Необходимость радикального обновления национальной школы, преобразования ее в институт, работающий на базе собственной национальной культуры и решающий вопросы диалога культур, ставит перед педагогической мыслью республики ряд сложных и многоаспектных проблем, настоятельно требующих решения. В числе наиболее важных из них - ориентация содержания, форм, методов организации познавательной деятельности по овладению родным и русским языками не только на усвоение последних как средств коммуникации, но и на приобщение обучаемых в процессе развития устной и письменной речи к духовным богатствам, традиционной культуре обоих этносов. На современном этапе реформирования общества все более серьезное значение приобретают вопросы исторической преемственности поколений, сохранения, распространения и

развития национальной и общечеловеческой культуры, всесторонней гармонизации межэтнических отношений. Особенно актуализируется в данной связи проблема дальнейшего развития и совершенствования паритетного национально-русского двуязычия, предполагающего равноправное функционирование языков, равные условия овладения ими и свободное пользование каждым из них во всех сферах коммуникации. В существующей ситуации особенно актуализируется, по мнению ученых, «как сама проблема выработки целостной концепции развития двуязычия, так и поиски оптимальных путей ее реализации в различных реально сложившихся условиях функционирования двуязычия в обществе и в национальных образовательных системах двуязычия» [1, с. 5-6].

Методика преподавания неродного (второго) язы-

ка имеет своей целью, как известно, формирование билингвизма. Следовательно, учащиеся национальной школы должны владеть родным языком в такой степени, чтобы свободно пользоваться им в различных жизненных ситуациях. Его хорошее знание является важнейшей предпосылкой успешного овладения любым другим изучаемым языком, в первую очередь, русским - официальным государственным языком Российской Федерации, языком межнационального общения, одним из важных средств приобщения к отечественной и мировой науке и культуре. Поэтому методика преподавания русского языка в национальной школе строится, как правило, с учетом особенностей родного языка учащихся и на его основе. Из всего многообразия ее аспектов наиболее важным являются, на наш взгляд, вопросы обучения словообразованию как конструктивной базе каждой лингвистической системы. Усвоение достаточного количества единиц, входящих в лексическое ядро каждого из изучаемых языков, обеспечивает правильное понимание речи, создает условия для свободного общения на них. Овладение же способами и средствами словообразования в значительной мере интенсифицирует процесс накопления активного словаря, способствует пополнению пассивного и потенциального лексического запаса школьников, облегчает понимание неизученных производных слов на основе знакомых корневых и аффиксальных морфем. Знание структуры лексических единиц, основных словообразовательных моделей и семантики деривативных элементов обеспечивает оптимальное развитие у учащихся умений анализа и синтеза, формирование навыков употребления производных лексем различной сложности в самостоятельных речевых произведениях. Все это, безусловно, существенно обогащает филологический опыт школьников, расширяет их речевые возможности, способствует повышению уровня языковой и коммуникативной компетенции в двух изучаемых языках.

Разрабатывая вопрос обучения школьников-осетин словообразованию русского языка, мы опирались на фундаментальные труды ученых-методистов национальной школы: Т.А.Бертагаева [2], Б.В.Беляева [3], Г.Г.Буржунова[4], Э.С.Дзугцова[5], А.Х. Галазова [6], К.З.Закирьянова[7], Р.Б.Сабаткоева, [8], Х.Х.Сукунова[9], Н.М.Шанского[10], М.Ш.Шеки-хачевой[11], Н.Б.Экбы[12], Райцева[13], А.В., Епхиевой М.К. [14], Мамиевой М.М. [15], и др.

Процесс формирования продуктивного билингвизма как филологического опыта базы развития языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения характеризуется взаимодействием в сознании учащихся по меньшей мере двух лингвистических систем и обуславливает настоятельную необходимость проведения сопоставительного анализа родного и русского языков на всех уровнях. В данной связи целесообразно обратиться к сути одной из главных задач современной сопоставительной лингвистики - к идее определения методической релевантности сходств и различий между сопоставляемыми языками. Для продуктивного решения этой лингводидактической задачи учеными введены в научный обиход следующие понятия: методически релевантное сходство; методически нерелевантное сходство; методически релевантное различие; методически нерелевантное различие [16]. Рассмотрим их суть и проиллюстрируем ее на примере изучения русскою и осетинского языков.

Под методически релевантным сходством подразумевается такое сходство между сопоставляемыми языками, которое стимулирует положительный перенос навыков родной речи на речь иноязычную. Так, осетин, изучающий русский язык, не испытывает затруднений при усвоении лексических значений таких слов, как *мастерская*, *перекресток*, *фрукт*, так как в его родном языке эти слова имеют по одному эквиваленту при полном семантическом соответствии - *армадз*, *алвандаг*, *дыргъ*.

Методически нерелевантное сходство, в отличие от предыдущего, не стимулирует положительного переноса навыков. Например, русское существительное *праздник* и соответствующее ему осетинское *ба-рагбон* являются полисемичными, однако это не стимулирует положительного переноса навыков при изучении осетинского языка. Дело в том, что за этим в сущности абстрактным сходством скрываются глубокие различия в объеме значений и сочетаемости, не совпадающих в двух лингвистических системах.

Методически релевантное различие представляет собой такое различие в структуре рассматриваемых языков, которое может явиться лингвистической причиной внешней интерференции. Так, осетинское полисемичное слово *фыцын* в одних значениях является эквивалентом русского глагола *варить*, в других - глаголов *жарить*, *печь*, *кипятить*. Как видим, указанная осетинская лексема имеет более широкую сферу употребления и характеризуется более широким объемом значений, чем ее русские корреляты. Учащиеся, не зная, что одно и то же осетинское слово в разных значениях может соответствовать нескольким русским словам, во всех случаях заменяют его только одним известным им эквивалентом, допуская таким образом ошибки в словоупотреблении.

Методически нерелевантное различие, соответственное, межъязыковой интерференции вызвать не может. К таким различиям относится, например, полное отсутствие соответствий в семантической структуре тех или иных слов сопоставляемых лингвистических систем. Это так называемые слова-реалии, обозначающие понятия, свойственные только данному народу и не существующие в практике иноязычного социального коллектива: русск. *тундра*, осет. *ныхас* (собрание взрослых мужчин селения) и др. Таким образом, деление межъязыковых сходств и различий на методически релевантные и нерелевантные представляется целесообразным и педагогически мотивированным, так как имеет непосредственное практическое значение. Русский и осетинский языки, контактирующие в учебном процессе осетинской школы, являясь по своему происхождению индоевропейскими, принадлежат разным языковым группам: славянской (русский язык) и иранской (осетинский язык). Кроме того, они разные и по особенностям морфологического строя, русский язык по своему характеру является флективным, осетинский же характеризуется преобладанием агглютинации. Все это обуславливает наличие как сходных черт, так и существенных различий, проявляющихся на всех уровнях. Следовательно, проведение соответствующего сопоставительного анализа представляется не только весьма актуальной, но и довольно сложной задачей.

Вышеуказанные языки обладают, как известно, рядом общих признаков, в той или иной мере характерных для всех языков мира. При этом система каждого из них отличается специфической неповторимостью, самобытностью, совокупностью признаков, присущих только данному языку. Задача их сопоставительного анализа в дидактических целях состоит в том, чтобы как можно полнее и глубже выявить общее и отличительное в этих языках, а затем из полученного материала отобрать то, что может содействовать оптимизации обучения русско-му языку в условиях национальной общеобразовательного учреждения.

Словообразование, являясь сквозной темой школьных программ по русскому языку, изучается на всех этапах образовательного процесса и служит прочной базой для формирования разнообразных лингвистических умений, в первую очередь, - лексических. Хорошее знание структуры слов и способов их производства существенно облегчает овладение лексическим составом любого языка, развитие навыков правильного словоупотребления, построения предложений и т. д. [17, с. 191]. Не случайно в качестве одного из важных принципов системы комплексного отбора иноязычной лексики для

изучения в средней школе выступает именно учет словообразовательной ценности ее единиц, т.е. способности к образованию других слов.

Разработка методической системы обучения школьников-осетин словообразовательным возможностям русского языка требует строгого учета так называемой иерархии уже сформированного и формирующегося у них опыта по овладению соответствующим инвентарем двух лингвистических систем. Словарь учащихся-билингвов состоит, как известно, из активного и пассивного запаса лексики обоих языков. Переход из пассива в актив в рамках родного языка происходит относительно легко, даже в определенной мере стихийно. При усвоении лексики второго языка - русского - у школьников также формируется активный и пассивный словарь, но границы между этими его пластами гораздо менее подвижны, чем в родном языке. Понимание слов изучаемого неродного языка в устной или письменной речи требует умения ассоциировать их звуковую, графическую оболочку с лексическим значением. Этому и способствует в немалой степени знание деривативных формантов и способов словопроизводства, являясь в то же время важным средством расширения рецептивных возможностей.

В числе целей обучения неродным языкам в школьных условиях - формирование наряду с активным и пассивным еще и потенциального словаря [18, с. 20-26]. Если активный и пассивный минимумы четко определены, ограничены, «замкнуты» и их тщательная отработка равно обязательна, то потенциальный словарь носит так называемый «открытый», индивидуальный характер. «Он возникает на основе самостоятельной семантизации учащимися неизученной лексики в момент чтения. Само собой разумеется, что его объем и развивающиеся на основе этого объема лексические навыки находятся в прямой зависимости от степени овладения каждым учащимся активным и пассивным минимумами. Потенциальный словарь складывается на основе слов, состоящих из знакомых словообразовательных элементов, и слов, значение которых выводимо по конверсии» [18, с. 96-97]. Это служит основанием для выводимости значения незнакомых производных лексических единиц, под которой понимается возможность раскрытия их смысла по семантике составляющих компонентов [18, с. 97]. Необходимыми условиями освоения и реализации данного феномена в учебно-познавательной деятельности являются знание морфологической структуры слова, значений деривативных аффиксов, способов словопроизводства, а также специально развиваемые словообразовательные умения и навыки. В качестве основных методических приемов, используемых при изучении словообразования и содействующих развитию умения самостоятельно применять полученные знания на новом языковом материале выделяются следующие а) морфемный анализ, б) словообразовательный анализ, в) сравнение, г) замена, д) выделение, е) группировка и обобщение, ж) сопоставление [19, с. 34].

Руководствуясь принципом поэтапности формирования и развития умений и навыков, положенного в основу предлагаемой системы упражнений, охарактеризуем следующие этапы овладения способами и средствами русского словообразования в учебном процессе национальной школы.

На первом этапе осуществляется, как известно, актуализация опорных знаний, предполагающая формирование у учащихся ориентировочной основы деятельности. Правильная ориентировка во многом способствует развитию у школьников полного представления о предмете изучения - словообразовательной системе языка, а затем на базе осознания предмета деятельности по овладению словообразовательной системой - формированию логики этой деятельности. Внимание школьников направляется при этом на важнейшие, наиболее характерные смысловозначительные черты словообразовательных систем осетинского и русского языков.

Второй этап представляет собой этап формирования словообразовательных умений и навыков, в процессе которого психологически и методически целесообразным считаем выполнение упражнений, построенных на сходных и контрастных явлениях словообразовательных систем русского и осетинского языков и направленных на использование транспозиции и предупреждение интерференции. Говоря о формируемых умениях и навыках образования и употребления в речи производных лексических единиц, необходимо иметь в виду, что собственно образование новых слов не находится на данном этапе в центре внимания, а лишь обслуживает речь. «Задачи усвоения структуры слова и словообразования, формирования соответствующих умений и навыков существенно актуализируются при изучении частей речи: школьники ближе знакомятся с регулярными и продуктивными аффиксами, способами и моделями словопроизводства, характерными для единиц разных лексико-грамматических классов, овладевают умением понимания и конструирования производных лексем на основе знакомых составляющих компонентов» [20, с. 11].

Наличие у школьников формирующихся и в определенной мере сформированных умений и навыков словообразовательного анализа и синтеза должно обеспечить условия перехода к третьему этапу, на котором осуществляется их дальнейшее совершенствование. На этом этапе целесообразно создание на уроках учебных ситуаций, моделирующих общение на изучаемом языке. Это могут быть ситуативные упражнения, построенные в форме коммуникативной игры и требующие порождения речевых высказываний с выраженными мотивом и целью.

Репродуктивная познавательная деятельность учащихся, в основном характерная для двух этапов, сменяется творческой, исследовательской или поисковой. Она выражается не только в свободном употреблении в речи словообразовательных структур разной сложности, но и в проведении последующего словообразовательного анализа и теоретического обоснования практических навыков употребления производных лексических единиц.

Данный этап является наиболее существенным и продуктивным в плане пополнения и активизации словарного запаса школьников, совершенствования их речи на каждом изучаемом языке, обогащения филологического опыта в трех лингвистических системах.

Деление входящих в систему упражнений на этапы является в определенной мере условным, ибо трудно провести четкую грань между собственно языковой и речевой, репродуктивной и продуктивной деятельностью, характеризующимися тесной взаимосвязью и соотнесенностью. «Разработка методической системы обучения школьников-осетин словообразовательным возможностям русского языка требует строгого учета так называемой иерархии уже сформированного и формирующегося у них опыта по овладению соответствующим инвентарем двух лингвистических систем» [21, с. 86].

Результаты сопоставительно-типологического исследования должны служить основой разработки соответствующих разделов методики обучения, структуры учебников и учебных пособий по обоим языкам в условиях продуктивного двуязычия. Путем многообразия языков непосредственно обогащается наше знание о мире и то, что с нами познается в этом мире; одновременно расширяется для нас и диапазон человеческого существования. Такой подход к изучению языков обуславливает ценностное отношение к каждому этносу и личности, создает необходимые предпосылки для свободного диалога культур.

Соблюдение координированности в преподавании русского и родного языков обеспечивает возможность организации учебного процесса на основе филологического опыта школьников, учета особенностей их родного языка в сравнении с русским, способствует максимальному использованию транспозиции их знаний, умений и навыков, ограничению интерференции контакти-

рующих в их сознании лингвистических систем. Кроме того, осуществление межпредметных связей дисциплин данного цикла содействует расширению лингвистического кругозора школьников, обогащению их филологического опыта, повышению интереса к изучению обоих языков.

Между тем анализ программ и учебников, результаты наблюдений за учебным процессом, индивидуальные беседы с учителями и школьниками позволяют заключить, что, несмотря на важность осуществления взаимосвязанного, координированного преподавания данных дисциплин, организация обучения русскому и родному языкам в осетинской школе рассматривается порознь. Межпредметные связи в их преподавании почти не осуществляются, оставаясь по сей день лишь на уровне творчества учителей. Незавершенность проблемы, незнание многими учителями-предметниками особенностей родного языка учащихся отсутствие конкретных научных рекомендаций, - все это приводит к тому, что преподавание русского языка осуществляется в методическом плане изолированно от родного, что существенно препятствует построению учебного процесса на базе филологического опыта школьников, использованию транспозиции и ограничению межъязыковой интерференции. Поэтому проблема всестороннего учета специфики обучения русскому языку нерусских учащихся как одного из основных условий оптимизации образовательного процесса по данной дисциплине в национальных школах Республики Северная Осетия - Алания представляется актуальной и значимой.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сукунов Х.Х. К проблеме национально - регионального компонента в содержании образования. М., 1998. С.5-6.
2. Бертагаев Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 82-88.
3. Беляев Б.В. Психологические основы обучения русскому языку в национальных школах // Русский язык в национальной школе. 1962. №3. С.12-21.
4. Буржунов Г.Г. Социолингвистические аспекты обучения русскому языку // Русский язык в национальной школе. М. 1986. №11. С. 18.
5. Дзуцев Э.С. Методика обучения русскому словообразованию в осетинской школе. Пособие для учителя. Орджоникидзе: Ир. 1983. 96с.
6. Галазов А.Х. Развитие осетинско - русского двуязычия // Взаимовлияние и взаимообогащение языков народов СССР. Орджоникидзе. 1988. С. 5-19.
7. Закирьянов К.З. Двуязычие и интерференция. Уфа. 1994. 80с.
8. Сабаткоев Р.Б. О культурно- языковой ситуации в Российской Федерации: проблемы и пути их решения // Национальные отношения и межнациональные конфликты. Владикавказ : СОГУ, 1997. С. 70-79.
9. Сукунов Х.Х. Вопросы дальнейшего развития национально- русского двуязычия в условиях реформы школы // Проблемы двуязычия в национальной школе. Ижевск: Удмуртия, 1989. С. 59-64.
10. Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика. М. 1985. 239с.
11. Модели и схемы словообразовательных типов русского языка // М.Ш. Шекихачева, Н.В. Бо-чоришвили, Р.Х. Варквасова и др. / под ред. М.Ш. Шекихачевой. М.: Высшая школа, 1993. 496 с.
12. Экба Н.Б. О языке обучения и развития двуязычия учащихся // Русский язык в национальной школе. 1990. №12. С. 3-7.
13. Райцев А.В. Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // VII Международная научная конференция " Theoretical and Applied Sciences in the USA " («Теоретические и прикладные науки в США» ) США, Нью- Йорк, 2016. С. 38-43.

14. Епхиева М.К. О лингвометодических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе / Фундаментальные исследования. 2005 №3. С. 86.

15. Епхиева М.К., Мамиева М.М. Язык как явление культуры, его место в формировании гуманистического типа личности // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. № 3-2 (71). С. 147-151.

16. Юсупов У. К. Лингводидактический аспект сопоставительного изучения языков // Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку. М.. 1987. С. 193-200.

17. Мирцхулава Л. А. Межпредметные связи как средство оптимизации процесса формирования потенциального словарного запаса иностранного языка: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. Тбилиси, 1986. 25 с.

18. Рогов Г. В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.

19. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. 227 с.

20. К проблеме обучения русскому словообразованию в национальной школе. Учебно-методическое пособие для учителя // А.Р. Джигоева, М.К. Епхиева, Министерство образования Российской Федерации. Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова. Владикавказ, 2003. 50с.

21. Епхиева М.К. О лингвометодических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005 №3. С. 86.

УДК 373.5.015.3

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

© 2016

**Балакирева Екатерина Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики  
**Игнатъева Ольга Григорьевна**, магистрант кафедры педагогики

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет  
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: ol-ign7@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье предпринята попытка методологического обоснования содержания понятия «творческая одаренность», представленного в «Рабочей концепции одаренности». Раскрыта структура и обозначен состав данного понятия на основании психолого-педагогических работ отечественных и зарубежных исследователей. Рассматриваются основные признаки одаренности детей и подростков: быстрота и точность в выполнении умственной деятельности, увлеченность каким-либо творчеством (рисованием, музыкой), любознательность, богатство словарного запаса, словесных ассоциаций, чувствительность к новизне, оригинальность мышления. Определены методологические ориентиры в построении содержания понятия «творческая одаренность». Представлены педагогические аспекты развития творческой одаренности учащихся: создание условий для реализации возможности одаренными детьми в свободной деятельности, особенности организации деятельности, приносящей ученику эмоциональное удовольствие. Рассматривается понятие «креативность» как общая универсальная творческая способность. Разграничены понятия «способность», «одаренность», «талант»; представлен путь развития данных качеств психики. Представлено новое понимание творческой одаренности детей как системного качества человека в научных работах отечественных и зарубежных ученых. Приводится структура творческой одаренности и составляющие творческого потенциала. Сформулирована педагогическая проблема развития творческих проявлений у детей и подростков и намечена основная педагогическая задача, заключающаяся в системности педагогических действий, учитывая вызовы времени: ситуацию неопределенности и изменчивости.

**Ключевые слова:** методологические ориентиры, задатки, способности, деятельность, нестандартное мышление, творческая одаренность, механизм творческой деятельности, креативность, структура творческой одаренности, творческий потенциал.

## CREATIVE TALENT DEVELOPMENT OF SCHOOL CHILDREN: PEDAGOGICAL ASPECTS

© 2016

**Balakireva Ekaterina Igorevna**, candidate of pedagogical science, associate professor  
of the Pedagogical Department, Head of the Pedagogical Department,

**Ignatieva Olga Grigorievna**, graduate student of the Pedagogical Department  
*Saratov State University*

*(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya street, 83, e-mail: ol-ign7@yandex.ru)*

**Abstract.** The authors of the article attempt a methodological justification of a new version of the notion creative talent which is introduced in Working Concept of Creative talent. The structure and the composition of this concept on the basis of Psycho-Pedagogical works of domestic and foreign researchers are showed. The main characteristics of children and teenagers' creative talent are viewed: Speed and accuracy in intellectual activities performing, involvement in any art (drawing, music), intellectual curiosity, vocabulary richness, original thinking. Methodological guideline in the content construction of creative talent notion is defined. Pedagogical aspects of creative talented learners' development are presented: Creating the conditions for creative talented children to realize their capabilities in free activity, peculiarities of activities organization that brings emotional pleasure to a learner. The notion of creativity as a universal creative ability is viewed. Distinction between ability, creative talent and talent is made; the way of these mental qualities is presented. Understanding of creative talented children as a systematic human quality is presented in scientific works of domestic and foreign scientists. The structure of creative talent and the components of creative potential are adduced. Pedagogical problem of children's and teenagers' creative expressions development is formulated and the main pedagogical task consisting in systematic pedagogical action is marked, taking into account the challenges of the time: the situation of uncertainty and variability.

**Keywords:** methodological guiding lines, potentialities, abilities, activity, unusual thinking, creative talent, creative activity mechanism, creativity, creative talent structure, creative potential.

В современном обществе социальные и экономические изменения на первый план выдвигают потребность в неординарно мыслящих людях. Сегодня важнейшей задачей современного образовательного процесса стало выявление и развитие одаренных детей. Проблема поддержки и развития одаренных детей вызвала интерес к ней как со стороны науки, так и со стороны педагогической практики. В нашей стране в научном поле исследований одаренности существует более 30 концепций одаренности. В создании «Рабочей концепции одаренности» [1] приняли участие видные педагоги, ученые: Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, В.П. Дружинин, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич и др. В идеях, представленных группой ученых, отразились результаты серьезных теоретических исследований и практический опыт работы с одаренными детьми и подростками.

Существует достаточно разнообразных трактовок определения понятия «одаренность». Например, Б.М. Теплов [2] определил одаренность как «своеобразное сочетание способностей, от которого зависит достижение большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [2, с.136]. А немецкий психолог В. Штерн [3], считал, что «одаренность – это общая

способность индивида сознательно ориентировать свое мышление на новые требования; это общая способность психики приспосабливаться к новым задачам и условиям жизни» [3, с.29].

В нашем исследовании мы придерживаемся определения одаренности, данного в «Рабочей концепции»: «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1, с.5].

В работах современных психологов часто встречается утверждение о том, что одаренность – это результат сложного взаимодействия природных задатков и социальной среды, который можно увидеть через деятельность ребенка. Но каковы же признаки одаренности? В чем специфика внешних и внутренних проявлений одаренности у детей и подростков? Определенно точно можно сказать, что внешне одаренный ученик быстрее, точнее в выполнении умственной деятельности, более увлечен каким-либо творчеством (рисованием, музыкой, спортом), любознательнее своих сверстников. Одаренный ребенок отличается богатством своего сло-

варного запаса, словесных ассоциаций. Но главное отличие такого ученика в его чувствительности к новизне, в оригинальности мышления, которая возможна в преодолении общепринятого мнения.

Чем способный ученик отличается от одаренного и талантливого ребенка? Эти понятия между собой довольно схожи, существует лишь едва уловимая грань различий. И только четко оперируя данными понятиями, педагог сможет легко провести диагностику по выявлению интеллектуальной или творческой одаренности, а также выбрать методику работы с незаурядными детьми.

Когда мы говорим о способностях человека, то имеем в виду его индивидуальные проявления в той или иной деятельности. В.С. Юркевич [4], Б.М. Теплов [2] считают, что способность – это не отдельные приемы, а основные способы выполнения деятельности, чьи способы лучше (с точки зрения деятельности), у того и выше способности. В исследовании мы придерживаемся точки зрения ученых о том, что от природы способностей нет, ведь способы деятельности необходимо вырабатывать на практике. Подчеркнем, что не всякая деятельность развивает способности, а лишь деятельность, вызванная собственными познавательными потребностями. И как справедливо отметила В.С. Юркевич, положительные эмоции, чувства удовольствия от деятельности «являются жестким условием для развития любых способностей» [4, с.23].

Таким образом, заставить ребенка выполнять какую-либо деятельность можно, но развить способности ребенка без его искреннего желания заниматься тем или иным делом нельзя.

Если способный ребенок – это человек, успешно реализующий свои задатки в деятельности, то можем ли мы способных учеников в той или иной области приравнять к одаренным детям? И отличаются ли достижения одаренного человека от достижений способного?

Отметим, что развитие способностей человека происходит по определенной схеме: в основе становления ребенка лежат природные задатки, которые преобразуются в результате деятельности в способности. Успех дела учащегося возможен в результате интенсивных проявлений способностей, свидетельствующих об одаренности ребенка в той или иной сфере деятельности. Практика и опыт работы в определенной области, а также стабильно высокие результаты, свидетельствуют о развитии специальных способностей в талант человека. Уникальные творения, воплощение мастерства на практике и общее признание свидетельствуют о гениальности человека, в развитии его способностей в максимальной степени.

Становится очевидна ведущая роль диагностики и выявления особых задатков у детей и подростков, развитие задатков в способности, которые бы ярко проявлялись в деятельности, приносящей ученику эмоциональное удовольствие.

В своей исследовательской работе мы не ставим знак равенства между способностями и одаренностью. Когда мы говорим о способностях, то имеем в виду возможность человека что-то создавать, производить определенную деятельность. Способности человека еще не равны его умениям и навыкам. Говоря об одаренности человека, мы, опираясь на работы Б. Теплова [2] и В. Юркевич [4], подразумеваем его генетически заложенные качества, которые, сочетаясь с умениями и навыками, проявляются в деятельности. Талант имеет социальную историю, это всегда приложение труда человека. Талант – это те же самые качества человека, его умения и навыки, но с тем различием, что ребенок уже проявил их в течение жизни. Вид его деятельности достиг наивысших результатов и всеми оценен по достоинству.

В науке существует ряд исследований (Н.С. Лейтеса [5], В.Н. Дружинина [6], А.М. Матюшкина [7],

[8], Д.Б. Богоявленской [9], В.С. Юркевич [10], Н.Б. Шумаковой [11]), в которых доказано существование особого вида одаренности – творческой, то есть способности к творческой самореализации в различных областях деятельности. Творческая одаренность не связана однозначно с интеллектом. Как указывает известный исследователь в области одаренности П. Торранс [5], «если бы мы выявляли одаренных детей на основе тестов на интеллект, то мы бы отсеяли 70% наиболее творческих из них» [5, с.174].

Под творческой одаренностью мы понимаем системное, развивающееся в течение жизни качество психики, выражающееся в нестандартном видении мира и нестандартном мышлении ученика. Но необходимо обратить внимание на тот факт, что нестандартность мышления приводит к нестандартности поведения, и, соответственно, учителя и психологи должны быть готовы к такому факту, с пониманием и вниманием относиться к таким детям.

Отметим, что творчество – это многоаспектное, сложное понятие. В психолого-педагогической литературе нет четкого определения феномена творчества. Каждая наука, исходя из специфики своего предмета и методов исследования, рассматривает и раскрывает какую-либо одну сторону творчества. Авторитетные психологи и педагоги, такие как Я.А. Коменский [12], Л.Н. Толстой [13], А.С. Макаренко [14], В.А. Сухомлинский [15], Л.С. Выготский [16] утверждали, что необходимо развивать способности ребенка, через предоставление ему условий для реализации своих возможностей в свободной деятельности. Ученые были уверены, что если талантливому человеку не оказывать поддержку, то он утратит свой творческий потенциал; если же талант развивать, можно получить гения.

Об этом же говорили и зарубежные исследователи. Например, американский психолог Э.П. Торренс [17] первым обнаружил несоответствие между высокими показателями IQ тестов и достигаемыми результатами. Он пришел к выводу, что успешность в учебе и высокий интеллект не являются обязательными показателями успешности в будущем. Торренс одним из первых исследователей разработал методику по выявлению творческих способностей детей. Данная методика получила название тестов креативности. Ученый обратил основное внимание не на результаты, а на сам процесс творческого мышления. Торренс разработал несколько методик: невербальные тесты (завершение картинки, использование параллельных линий или кругов для составления изображений) и вербальные тесты, проверяющие умение задавать вопросы, устанавливать причины и следствия применительно к ситуациям, давать оригинальные способы применения обычных предметов.

В ходе многочисленных исследований психологи выяснили, что для реализации личности в творчестве необходимо взаимодействие двух уровней развития логического и творческого мышления [18-23].

В своем исследовании мы придерживаемся утверждения, данного в «Рабочей концепции одаренности» [1], согласно которому творчество – это деятельность, и ребенок ею увлечен. Чем больше ученик стремится усовершенствовать свой первоначальный замысел, чем больше вносит в свою деятельность творческий потенциал, тем больше он достигнет успехов.

Отметим, что некоторые ученые (В.Н. Дружинин [6], А.В. Матюшкин [8]) рассматривают творческие способности как универсальные. Креативность ученые понимают, как общую универсальную творческую способность. В общем виде творческую способность, например И.А. Малахова [24], определяет как «комплекс свойств и качеств личности, которые обеспечивают ей возможность проявить себя в любом виде человеческой деятельности творящей личностью» [24, с.117]. Необходимо отметить, что педагог подчеркивает: личность, обладающая творческой способностью, может

успешно проявить себя в любом виде деятельности.

А.М. Матюшкин в своей работе «Концепция творческой одаренности» [8] выдвигает целую структуру творческой одаренности, включающую в себя следующие компоненты:

- доминирующую роль познавательной мотивации;
- исследовательскую творческую активность, выражающуюся в обнаружении нового, в постановке и решении проблемы;
- возможности достижения оригинальных решений;
- возможности прогнозирования и предвосхищения;
- способности к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие этические, нравственные, интеллектуальные оценки.

Исследовательская активность детей и подростков начинает выражаться в стремлении найти решение проблемы. Важным структурным компонентом одаренности, по мнению Матюшкина, становится оригинальность – «умение преодолевать стереотипы, открывать новое путем преодоления готовых решений. Оригинальность рождается из преодоления «правильного» [8, с.32].

При этом А.М. Матюшкин отмечает, что одаренность, талантливость необходимо связывать с особенностями творческой деятельности, проявлением творчества, функционирования «творческого человека». Исследования творчески одаренных детей и подростков позволили ученому выделить в системе творческого потенциала следующие составляющие:

- задатки, склонности, проявляющиеся в повышенной чувствительности, определенной выборочности,
- предпочтениях, а также в динамичности психических процессов;
- интересы, их направленность, частота и систематичность их проявления, доминирование познавательных интересов;
- любознательность, стремление к созданию нового, склонность к решению и поиску проблем;
- быстрота в усвоении новой информации, образованные ассоциативных массивов;
- проявление общего интеллекта, понимание, быстрота оценок и выбора пути решения, адекватность действий;
- эмоциональная окрашенность отдельных процессов, влияние чувств на субъективное оценивание, выбор, предпочтение;
- настойчивость, целеустремленность, решительность, трудолюбие, систематичность в работе, смелое принятие решений;
- интуитивизм – склонность к сверхбыстрым оценкам, решениям, прогнозам [8, с.32-33].

Творческая одаренность детей проявляется в неординарных способностях в художественно-эстетической деятельности. Творчество непосредственно связано с искусством и соотносено с определенной деятельностью: литературной, изобразительной, музыкальной и др.

Проведенный анализ эволюции творческой одаренности детей в научных работах отечественных и зарубежных ученых свидетельствует о характерном сдвиге «от понимания творчества как особенности отдельного индивида к пониманию его как системного качества (творчество как выражение целостной личности, обобщение черт творческих людей, выявление психологических механизмов творческой деятельности, творчество и индивидуальность)» [25, с.79].

В современной социокультурной ситуации становление творчески одаренных детей уже нельзя оставлять воле случая. Такие учащиеся должны становиться объектом целенаправленной педагогической практики. Отсюда следует принимать во внимание уровень развития одаренных детей. Многие ученые связывают утрату ярких способностей к моменту взросления. И педагогам и психологам крайне важно не упустить момент воздействия на одаренного ребенка с целью развития его способностей. Многие исследователи подчеркивают,

что для становления одаренного ребенка необходимо одобрительное отношение к нему со стороны социума. Необходимо учитывать вызовы времени: жизнь в постоянной ситуации неопределенности, изменчивость социальной жизни. Для школьников важно формирование мотивации к ситуации неопределенности и готовность к изменениям, как показатель одаренности.

Развитие творческих проявлений у детей и подростков - важная педагогическая задача. Однако ее реализация наталкивается на недостаточную разработанность общих положений творческой одаренности учащихся. Например, отсутствует системность педагогических действий, при которых обеспечивается в должной мере развитие творческой одаренности. Ведь от того, как понимается механизм формирования творчества, зависит и практика, обеспечивающая реализацию этой задачи. Становление творчества у подростка происходит по мере присвоения опыта, когда предметный мир и ознакомление с ним занимают центральное место. Творческий процесс поглощает подростка целиком, и перед педагогом стоит задача показать, каким образом подросток может получить этот опыт творчества.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Рабочая концепция одаренности / под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Молодая гвардия, 2003. 95 с.
2. Теплов Б.М. Способности и одаренность. // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982. 136 с.
3. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста. М.: Изд-во «Водолей», 1997. 128 с.
4. Юркевич В.С. Одаренный ребенок иллюзия или реальность. М.: Просвещение, 2000. 136 с.
5. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: «Академия», 2000. 416 с.
6. Дружинин В.П. Психология семьи. СПб: Питер, 2006. 176 с.
7. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. М.: Школа-Пресс, 1993. 128 с.
8. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29-33.
9. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с.
10. Юркевич В.С. Светлая радость познания. М.: Знание, 2004. 234 с.
11. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.: Изд-во МПСИ, 2007. 288 с.
12. Каменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 460 с.
13. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Н.В. Вейкшан. М., 1989. 528 с.
14. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей [электронный ресурс] // <http://www.makarenko.edu.ru/biblio.htm>
15. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М.: Молодая гвардия, 1986. 258 с.
16. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 4: Детская психология. М., 1984. 468 с.
17. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Методическое руководство. [электронный ресурс] // <http://www.psyoffice.ru/470-tunik-e.e.-diagnostika-kreativnosti.-test-e.html>
18. Пахомова А.М. Этапы динамики соотношения вербального и невербального компонентов творческого мышления в подростковом возрасте // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 47-49.
19. Холомина О.А., Курилова А.А. Развитие творческой личности учащихся в условиях развивающегося обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 31-33.
20. Знакова Е.С. Развитие творческих способностей Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)



учащихся с помощью игровых технологий // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 33-35.

21. Лифанова Н.В. Развитие творческих способностей младших школьников на основе технологии проблемного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 81-84.

22. Яковлева Е.Л. Эксклюзивная инклюзивность творческой личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 27-30.

23. Морозова И.М. Педагогическое обеспечение развития творчества студентов в системе вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 216-221.

24. Малахова И.А. Развитие личности: художественно-творческая деятельность. Минск: Белорусская наука, 2003. 139 с.

25. Дыбина О.В. Творчество - сущностная характеристика человеческого бытия. М.: Педагогическое общество России, 2001. 188 с.

УДК 371.398

## ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ МОДЕЛИ

© 2016

Кадырова Сулия Шарифулловна, соискатель, учитель MAOU «Гимназия имени Н.Д. Лицмана»

*Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева*

(626150, Россия, Тобольск, улица Знаменского, 58, e-mail: kadyrowa.suliya2011@yandex.ru)

**Аннотация.** Начало третьего тысячелетия ознаменовалось рядом глубоких онтологических изменений, надинтенсификацией двух диалектически противоположных интенций развития мирового исторического процесса: усилением интеграционных глобализационных процессов, сопровождающихся усилением тенденций к триаболизации, дифференциации, изоляционизму. В сложившейся ситуации особенную актуальность приобретает формирование этнической идентификации, навыков самокатегоризации личности как представителя определённой этнической общности, принятия ценностей родной культуры. В свою очередь, знание, понимание, осознание ценности родной культуры может стать основой для развития, формирования уважения к другим культурным моделям, толерантности. Высокий уровень сформированности этнической идентичности позволит оптимизировать образовательно-воспитательные процессы благодаря наличию возможностей использования накопленного в рамках культуры экзистенциального опыта в качестве инструмента целенаправленного педагогического воздействия, что представляется особенно актуальным в младшем школьном возрасте.

**Ключевые слова:** этническая идентичность, младший школьный возраст, модель этнической идентичности, развитие этнической идентичности, компоненты этнической идентичности

## ETHNIC IDENTITY OF YONGER SCHOOLBOYS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY CULTURAL MODELS

© 2016

Kadyrova Suliya Sharifullovna, applicant, teacher of MAOU «Gimnaziya imeni N. D. Licman»

*Tobolsk pedagogical Institute. D. I. Mendeleev*

(626150, Russia, Tobolsk, street Znamensky, 58, e-mail: kadyrowa.suliya2011@yandex.ru)

**Abstract.** The beginning of the third millennium was marked by the number of deep ontological changes. Intensification of two dialectically opposed intentions of the world's historic process's development: The strengthening of globalization's integration processes, accompanied by the increasing of tribalism's trend, differentiation, isolationism. The formation of ethnic identity, personality skills and self-categorization as a representative of a particular ethnic community. The adoptions of native culture's values are special relevance in this situation. On the other hand, knowledge, understanding, awareness of native culture's value can be the basis for development. The formation of respect for other cultural models and for tolerance. The high level of ethnic identities formation will optimize the education's sphere by using existential experience as an instrument of purposeful pedagogical influence, which accumulated within the culture model and particularly relevant for younger pupils.

**Keywords:** ethnic identity, primary school age, the model of ethnic identity, the development of ethnic identity, components of ethnic identity

В качественно новых, изменившихся условиях «макросоциальных преобразований в различных странах мира и в России, в ситуации усиления социальной нестабильности, обострения межэтнических и межкультурных конфликтов» [1; Р. 839] отмечается утрата интенций дальнейшего исторического развития, размывается сформированная система аксиологических модусов, онирических ценностей, отмечается разрушение устоявшихся социальных институтов, включая институт брака, семьи. В свою очередь, разрушение традиций передачи опыта социализации через этническую культуру в современных российских семьях, по словам Е. В. Голуба, приводит к нарушению процессов этнической идентичности [2; С. 3]. Все чаще в процессе социализации, адаптации к требованиям окружающей социально-природной среды, интеграции в контекст национальной культурной модели личность опирается на латентные, стихийные, энтропийные процессы, которые воплощают политические, этноконфликтные, субкультурные группы. Результатом отсутствия процессов адекватной социализации становится личностная деструкция, углубление межэтнических конфликтов, нарастание межгосударственной напряженности.

В сложившейся ситуации актуализируется необходимость реализации целенаправленного педагогического воздействия, воспитания этнической идентичности, развития навыков отождествления, самоидентификации личности с определенной этнической группой. Усиление чувства единства с группой может стать ценностью, способной обеспечить психологическую защищенность в сложных социально-политических, экономических условиях кризисного периода. Формирование этнической самоидентификации начинается с первых дней жизни ребенка, однако, наиболее благоприятным периодом для формирования представлений о себе как носителе мен-

тальности, уникальности определенной культурной модели, этнического единства выступает младший школьный возраст как период интенсивного развития ребенка, накопления экзистенциального опыта, формирования системы аксиологических модусов, формирования адекватных поведенческих паттернов. Формирование этнической самоидентификации позволяет младшему школьнику воспринимать и осваивать выработанный этносом культуру, совокупность ценностей, идей, убеждений, поведенческих моделей и пр., другими словами, в процессе отождествления личности с определенным этносом личность получает возможность использовать опыт, накопленный этим этносом, как средство личного воспитания, обучения, развития.

Понимание необходимости формирования социокультурной компетенции, знания и уважения этнонациональных особенностей, специфики закреплено в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования [3].

Несмотря на общепризнанную значимость, рост научного интереса к механизмам формирования этнической самоидентификации в младшем школьном возрасте, процесс развития и функционирования этнической идентичности в младшем школьном возрасте в современной научной литературе представлен фрагментарно, что обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

В настоящей статье выявлены теоретические подходы к пониманию сущности, структуры модели этнической идентичности, проанализированы этапы формирования этнического самосознания младших школьников.

Этнические процессы чутко реагируют на любые социально-политические изменения, находятся в процесс перманентных трансформаций, соответственно, исследования 10-20-летней давности не могут в полной мере

отражать реалии сегодняшнего дня, что повышает актуальность изучения этнических феноменов.

В современной литературе широко функционируют категории «этничности», «этнической идентификации». Указанные феномены выступают родственными, но не тождественными. Под этничностью понимается «форма социальной организации культурных различий; совокупность культурных черт, характерных для той или иной этнической общности»[2; С. 6]; «комплекс исторически сформировавшихся особенностей духовной, материальной и социальной культуры этноса, проявляющихся в различных формах его жизнедеятельности»[2; С. 6].

В свою очередь под этнической идентификацией в отечественной научной литературе понимают «самокатегоризацию, достигаемую индивидуумом в процессе конструирования образа окружающего мира и своего места в нем»[4; С. 28].

Несколько иное понимание данного феномена прослеживается в работах зарубежных авторов: К. Ноэлз под данной категорией понимает «слабо связанную между собой совокупность представлений, чувств и стратегий поведения, обусловленных ориентацией человека на его исконную группу или любое другое этническое объединение»[5; С. 89].

Основой этнической идентификации является процесс самокатегоризации, возникновение чувства принадлежности, «формирование социальных связей с определенной группой людей на основании общих верований, мероприятий и ритуалов»[6; Р. А5].

Другими словами, этническая идентификация представляет собой отождествление индивидуумом себя с определенной этнической группой, сообществом, категоризация мира, его поляризация на «своих» и «чужих». Акцент внимания как отечественных, так и зарубежных исследователей на процессе самокатегоризации позволяет подчеркнуть самостоятельность личности в процессе формирования чувства общности с определенными группами на основании реализации самооценивания[6; Р. А5].

На основании знаний о своих и чужих этнических группах формируется система представлений о системе этнообразующих, этнодифференцирующих признаков, в качестве которых могут выступать язык, система ценностей, норм, выработанных на протяжении исторического развития, накопленный экзистенциальный опыт, религия, национальная картина мира, национальный характер и пр.

Идентичность, таким образом, обеспечивает преемственность и непрерывность развития этноса, взаимосвязь между прошлым, настоящим и будущим. Категория определяется рядом характеристик, включая «социальную принадлежность, мировоззрение, этническое происхождение, пол, половую ориентацию, образование, религию, традиции, обычаи, язык, речь, физическое и умственное развитие, профессию, возраст, экономическую, классовую и социальную принадлежность и проявляется во внешних физических данных»[7; С. 15].

Идентичность не является стабильной категорией, она подвергается изменениям на протяжении всей жизни, как отмечают Дж. Бирнс, Д. Миллер-Котто, «формирование идентичности выступает важнейшим аспектом личностного развития»[8; Р. 51], что обуславливает актуальность повышения этнокультурного обучения в младшем школьном возрасте. Реализация эффективного этнокультурного образования способствует формированию у личности системы представлений об окружающей социально-природной среде, формированию представлений о собственном месте в мире, воспитывает толерантность, уважение к представителям других культур, способствует появлению интереса к собственным этническим корням, истокам, закреплению социально одобряемых поведенческих стереотипов.

Формирование этнической идентичности носит ярко выраженный деятельностный характер, обусловленный

имманентным стремлением личности к взаимодействию с другими, необходимостью приобщения к определенной группе, по своей сути представляет собой переживание, процесс глубокого осознания личностью своей принадлежности к группе. Другими словами, «характерной особенностью человека является потребность соотносить себя с определенной структурой социальных ценностей, с точки зрения которых он может оценивать как свои, так и чужие действия»[9; С. 37]. Данный процесс соотнесения позволяет личности адаптироваться к требованиям социума; оптимизирует освоение личностью социальной действительности, на основании которой осуществляется формирование личностных смыслов, паттернов. Другими словами, как отмечает ряд зарубежных исследователей, формирование этнической идентичности выступает своеобразным культурным защитным механизмом, позволяющим человеку снизить психологические издержки, связанные с культурной самобытностью[10; Р. 148].

Именно система ритуалов, обрядов, традиций во многом определяет не только поведение, но и эмоциональное состояние личности, приводит к формированию чувства общности, позволяя индивидууму ощутить себя частью единого целого.

Этническая идентичность, таким образом, представляет собой «динамическое явление, которое подразумевает взаимодействие различных уровней анализа: на уровне индивидуума, социума и культуры»[2; С. 10]; «эмоционально-когнитивный процесс объединения субъектом себя с другими представителями одной с ним этнической группы, а также его позитивное ценностное отношение к истории, культуре, национальным традициям и обычаям своего народа, к его идеалам, чувствам и интересам, фольклору и языку, территории проживания этноса и его государственности»[2; С. 10]; «не просто результат личностного самоопределения в национальных и культурных проявлениях среды, но средство постижения базовых принципов отличия себя от других и поиска себе подобных, способ дифференциации общества, определения собственной культурно-исторической определенности»[11; С. 237].

Система этнических ценностей, модусов представляет собой результат реализации воспитательной функции общества, базисом, на основе которого осуществляется формирование всех других ценностей личности, моделируется аксиологическая основа закрепления форм и методов поведения. Таким образом, этнообусловленные социальные нормы и предписания становятся регуляторами поведения людей, а этничность в культурно-историческом смысле образует ценностно-нормативное ядро социальной интеграции личности, ее адаптации в социум.

По своей сути этническая идентичность представляет собой сложное, комплексное синтезное образование, в структуре которого ряд зарубежных ученых выделяет отношение личности к собственной этнической группе, этнокультурную практику и этнокультурное знание[12; Р. 1256].

В отечественной научной литературе более распространенным выступает подход, согласно которому в структуре этнической идентичности выделяют когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты[13; С. 37]. Развитие всех указанных компонентов, формирование этнической идентичности при реализации образовательно-воспитательного процесса в младшем школьном возрасте не может рассматриваться обособленно от общих закономерностей развития личности в контексте социальных взаимоотношений. В процессе взаимодействия с окружающей социально-природной средой личность неизменно «испытывает на себе влияние тех или иных национальных особенностей быта, обычаев, традиций – всего духовного облика своего этноса»[2; С. 19]. Элементарные представления об этнической принадлежности формируются у личности в ран-

нем детстве и продолжают развиваться на протяжении всего жизненного пути.

Развитие этнической идентичности требует организованного взаимодействия со стороны педагогов, семьи, социально-природной окружающей среды, представляет собой процесс социализации, усвоения и формирования у младшего дошкольника системы нравственных ориентиров, социально одобряемых на конкретном этапе исторического развития поведенческих паттернов посредством усвоения традиций, обычаев, фольклорных дискурсов, которые, по своей сути, служат своеобразной «программой для социального поведения детей, подростков и взрослых» [14; С. 132]. Развитие этнической идентичности, таким образом, представляет собой механизм конструирования внутренних установок, интенций, социализации личности в целом на основании усвоения, принятия личностью этнических ценностей, этнических идеалов, поведенческих стереотипов.

Процесс формирования этнической идентичности в школе должен максимально полно учитывать общие механизмы и закономерности личностного развития, осуществляться поэтапно в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями личности. Выделяют три основных этапа развития национально-маркированных когнитивных образов [2; С. 40 - 41]:

1) в 6 - 7 лет ребенок приобретает начальные сведения о своей этнической принадлежности. Следует отметить, что формирование национальной картины мира на данном этапе находится на начальном этапе, все сведения носят фрагментарный, энтропийный характер;

2) в 8 - 9 лет ребенок начинает идентифицировать себя со своей этнической группой на основании общности критериев языка, места проживания, национально-сти родителей;

3) 10 - 11 лет (младший подростковый возраст) - этап формирования этнической идентичности в полном объеме на основании понимания, принятия особенностей, уникальности истории, специфики традиционной национальной бытовой культуры.

Таким образом, несмотря на незавершенный, пролонгированный процесс развития этнической идентичности, который длится на протяжении всей жизни человека, основы формирования этнической идентичности осуществляются непосредственно в младшем школьном возрасте. От эффективности сформированности уровня самоидентификации с этнической группой в данном возрасте во многом зависит дальнейший характер личностного развития, ее социализации, усвоения системы морально-нравственных ориентиров, этнических ценностей, моделей поведения. На данном этапе формирование самосознания личности как неотъемлемой части этнической общности у младших школьников актуализирует преимущественно эмоциональный компонент феномена, поскольку когнитивная составляющая знаний об этносе приставлена слабо.

В свою очередь Е. В. Голуб выделяет ознакомительный, ориентировочный, ситуативно-поведенческий, личностно-ценностный (ценностный) этапы развития этнической идентичности [2; С. 43]. На ознакомительном этапе формирования этнической идентичности осуществляется на основании наследования, копирования определенных стереотипов, моделей поведения, осознание себя как части этнического единства отсутствует.

На ориентировочном этапе личность, как правило, не задумывается над собственной идентичностью.

На третьем, ситуативно-поведенческом этапе осуществляется формирование системы оценок относительно этнокультурных, этнопсихологических особенностей своего этноса по отношению к иноэтническому окружению. На данном этапе у младших школьников, при эффективной реализации работы по формированию этнической идентичности, может возникать интерес к изучению особенностей собственной культуры. Несмотря на фрагментарность системы этнических знаний, отсут-

ствии целостности восприятия национальной картины мира, дети проявляют интерес к культуре и традициям своего народа, возникает стремление соблюдать нормы поведения своего этноса.

На личностно-ценностном (ценностном) этапе формирования этнической идентичности осуществляется интенсивное погружение личности в освоение своей культуры, истории, традиций, обычаев и пр.

Кроме того, каждый этап включает четыре уровня выраженности национальной идентичности: амбивалентный, индифферентный, актуализированный, позитивный [2; С. 40 - 41]. Предложенная модель национальной идентичности может быть представлена следующим образом:

Таблица 1- Модель национальной идентичности (согласно Е. В. Голуб) [2; С. 44 - 48].

Уровни	Амбивалентный	Индифферентный	Актуализированный	Позитивный	
<b>Ознакомительный этап</b>					
Компонент	Эмоциональный	Принимает собственную этническую принадлежность неуверенно	Эмоциональное принятие собственной этнической принадлежности	Эмоциональное принятие собственной этнической принадлежности, толерантное отношение к представителям других этнических сообществ. Испытывает гордость за свой этнос.	
	Когнитивный	Изучает культуру других народов исключительно в рамках учебной программы при условии поощрения	Изучает культуру других народов исключительно в рамках учебной программы, знает нормы, правила поведения	С интересом изучает культуру своего народа, других народов при реализации урочной и внеурочной деятельности	Хорошо знает собственную культуру, культуру других народов
	Поведенческий	Хорошее усвоение знаний норм поведения	Выполняет нормы поведения, но во внеурочной деятельности участия не принимает	Соблюдает нормы выполнения действий, предписаний собственного этноса; сопротивляется асоциальным поступкам	Соблюдает нормы выполнения действий, предписаний собственного этноса, уважает поведенческие паттерны других этнических сообществ; стойкое, сознательное социально одобряемое поведение
<b>Ориентировочный этап</b>					
Компонент	Эмоциональный	Эмоциональное принятие собственной этнической идентичности перерастает в этнофанатизм, этноингилизм	Безразличие к собственной этнической идентичности	Принимает свою этническую идентичность, однако, игнорирует ее значимость	Положительное принятие собственной этнической идентичности
	Когнитивный	Нежелание изучать культуру своего и других народов	Не интересуется историей своего и других народов	Этнические знания слабые, однако, обучающийся понимает их актуальность	Изучает культуру своего народа под руководством взрослого, самостоятельность, инициативность не проявляет
	Поведенческий	Не соблюдает нормы, требования поведения собственного этноса; отсутствие умений соблюдения норм поведения	Самостоятельно нормы, требования, предписания собственного этноса не соблюдает; несистематическое выполнение норм поведения	Придерживается традиций, нормы поведения собственного этноса, но редко им следует; хорошее усвоение знаний норм поведения	Следует традициям, нормам поведения собственного этноса, стремится заслужить одобрение со стороны взрослых; сформированы потребности в выполнении норм поведения
<b>Ситуативно-поведенческий этап</b>					
Компонент	Эмоциональный	Эмоциональное безразличие в принятии собственной этнической идентичности	Скрытость эмоций в процессе принятия собственной этнической идентичности; высказывает равнодушие по отношению к другим этносам	Эмоциональное принятие собственной этнической принадлежности, толерантное отношение к представителям других этнических сообществ	
	Когнитивный	Осознает необходимость этнических знаний своего народа или полностью игнорирует их	Изучает традиции, нормы поведения своего народа исключительно в рамках учебной программы	Заинтересовано изучает культуру своего народа	Заинтересовано изучает культуру своего и других народов
	Поведенческий	Отсутствие этнической толерантности, которое может принимать формы агрессии	Хорошее усвоение норм, правил, но всегда под руководством взрослого	Не всегда придерживается правил, норм поведения своего этноса; иногда проявляет потребность в реализации социально одобряемых поведенческих стратегий	Соблюдает нормы выполнения действий, предписаний собственного этноса; сопротивляется асоциальным поступкам
<b>Личностно-ценностный этап</b>					
Компонент	Эмоциональный	Принимает собственную этническую принадлежность неуверенно	Эмоциональное принятие собственной этнической принадлежности	Эмоциональное принятие собственной этнической принадлежности, толерантное отношение к представителям других этнических сообществ. Испытывает гордость за свой этнос.	
	Когнитивный	Изучает культуру других народов исключительно в рамках учебной программы при условии поощрения	Изучает культуру других народов исключительно в рамках учебной программы, знает нормы, правила поведения	С интересом изучает культуру своего народа, других народов при реализации урочной и внеурочной деятельности	Хорошо знает собственную культуру, культуру других народов
	Поведенческий	Хорошее усвоение знаний норм поведения	Выполняет нормы поведения, но во внеурочной деятельности участия не принимает	Соблюдает нормы выполнения действий, предписаний собственного этноса; сопротивляется асоциальным поступкам	Соблюдает нормы выполнения действий, предписаний собственного этноса, уважает поведенческие паттерны других этнических сообществ; стойкое, сознательное социально одобряемое поведение

Таким образом, формирование этнической идентичности в результате целенаправленного педагогического воздействия представляет собой длительный поэтапный процесс, протекающий как во время реализации урочной деятельности, так и при организации внеурочной активности младших школьников.

Реализация указанного процесса направлена на достижение ситуации, в которой «ценностные ориентации формируют идентичность этнических социальных групп в форме жизненно важных целей, формирования мировоззрения, этнической картины личностного мира индивидуума» [15; Р. 415].

Систематическое, целенаправленное воздействие, направленное на развитие этнической идентичности, позволит избежать усиления деструктивных тенденций в межнациональных отношениях, деформации этнического сознания, формирования гипер-идентичности, которая может принимать формы этно-эгоизма, этно-изоляции, этно-фанатизма, проявляться в различных реакциях, начиная от демонстрации раздражения до реализации агрессивных, насильственных действий, геноцида [16; Р. 514].

Главной целью в процессе формирования этнической идентичности выступает интенсификация погружения личности школьника в процессы усвоения национальной системы аксиологических модусов, формирования социально одобряемых на конкретном этапе исторического развития поведенческих моделей, повышения эффективности процессов социализации, адаптации к требованиям общества, трансформации национальных ценностей в ценности личностные, значимые для самого младшего школьника. При эффективной организации образовательно-воспитательного процесса в младшем школьном возрасте сама культура становится эффективным средством повышения эффективности процессов социализации, адаптации к требованиям общества, личностного развития.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Alperovich V. Ideas of Personality About Enemy Influenced by Attitude to Other People and Ethnic Identity. *Procedia // Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 214. Pp. 839-844.
2. Голуб Е. В. Развитие этнической идентичности как фактор социализации подростков полиэтничного региона: монография. Оренбург, Издательский центр ОГАО. 2014. 128 с.
3. Стефаненко Т. Г. Социально-психологические аспекты изучения этнической идентичности // *Педагогика*. 1999. № 3. С. 27 – 33.
4. Приказ от 17 декабря 2010 г. № 1897 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. [Электронный ресурс]: URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543>
5. Kimberly A. Noels. Language variation and ethnic identity: A social psychological perspective // *Language & Communication*. 2014. № 35. Pp. 88–96.
6. Gentile Exploring the impact of ethnic identity through other-generated cues on perceptions of spokesperson credibility/ Patric R. Spence, Kenneth A. Lachlan, Stephen A. Spates, Ashleigh K. Shelton, Xialing Lin, Christina J. // *Computers in Human Behavior*. 2013. Volume 29, Issue 5. Pp. A3–A11.
7. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование. 1999. 208 с.
8. Byrns J. P., Miller-Cotto D. Ethnic/racial identity and academic achievement: A meta-analytic review // *Developmental Review*. 2016. № 41. Pp. 51–70
9. Сикевич З. В. Социология и психология национальных отношений. СПб.: Издательство Михайлова В. А. 1999. 203 с.
10. Bisin A., Patachini E., Verdier T., Zenou Y. Bend it like Beckham: Ethnic identity and integration // *European Economic Review*. 2016. № 90. Pp. 146–164
11. Ибрагимова Л. А. Поликультурное образование в Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

многонациональной России // *Социально-гуманитарные знания*. – 2003. № 5. С. 234 – 240.

12. Intercultural differences in responses to health messages on social media from spokespersons with varying levels of ethnic identity/ Patric R. Spence, Kenneth A. Lachlan, Stephen A. Spates, Knoxville Xialing Lin // *Computers in Human Behavior*. 2013. Volume 29, Issue 3. Pp. 1255–1259.

13. Гаджиев А. Х. Проблемы марксистской этнической психологии. Ростов-на-Дону. 1982. 181 с.

14. Хухлаева О. В. Психология подростка. М.: Академия. 2008. 160 с.

15. Ethnic identity as an ethnic identity aggregate value orientations/ Sakhiyeva F., Berdiyeva S., Shomanbayeva A., Kalkhojayeveva A. // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 114. Pp. 415-419.

16. Kozhukhar Galina. Basic Assumptions as Predictors of Interpersonal Tolerance and Ethnic Identity in Psychology Students // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2013. № 86. Pp. 511-517

УДК 372.87

## ПОНЯТИЕ «СИНТЕЗ ИСКУССТВ»: АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

© 2016

**Калинина Лариса Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования  
*Самарский государственный социально-педагогический университет*  
(443099, Россия, Самара, улица М.Горького, 65/67, e-mail: klar1992@gmail.com)

**Аннотация.** Статья посвящена выявлению новых сторон понятия «синтез искусств» в контексте художественного образования XXI века. Междисциплинарным характером проблемы обусловлена ее сложность и недостаточная разработанность. Автор приводит ряд положений, которые могут служить ориентиром при создании концепции практического использования воспитательно-обучающих возможностей искусства как целого. Подготавливается тезаурус, необходимый современному педагогу. Подчеркнута роль синтеза искусств как средства, обладающего уникальным свойством структурирования художественного восприятия обучающихся. Материалы статьи – вклад в изучение более масштабной проблемы выявления ресурсов художественной одаренности учащихся. На основе существующих дефиниций синтеза искусств, с учетом реалий культуры и образования сегодняшнего дня, автором сформулировано собственное определение, обобщенное и, в то же время, акцентирующее наиболее значимые признаки изучаемого феномена. Уникальная, по сравнению с другими эпохами, роль синтеза искусств в жизни современного общества подтверждается его глобальностью, «гипертекстовостью», отвечающими мировоззрению человека третьего тысячелетия. Данные характеристики позволяют прогнозировать, что обучение школьников свободному оперированию средствами художественной выразительности музыки, литературы, изобразительного искусства, танца, театра при создании арт-объектов позволит им открывать смыслы событий и явлений, глубже понимать их.

**Ключевые слова:** художественный синтез, взаимосвязь и взаимодействие видов искусства, интеграция искусств, полихудожественный подход, полихудожественная деятельность, эстетическое воспитание, современное искусство, арт-композиция, импровизация, творчество обучающихся, арт-объект.

## CONCEPT «SYNTHESIS OF ARTS»: ACTUAL ASPECTS

© 2016

**Kalinina Larisa Yuryevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the Department of musical educations  
*Samara State University of Social Sciences and Humanities*  
(443099, Russia, Samara, street Gorkogo, 65/67, e-mail: klar1992@gmail.com)

**Abstract.** The article discusses new sides of concept «synthesis of arts» in the XXI century art education context. It is complicate and insufficient are caused by interdisciplinary character of problem. Author results a number of provisions that can be used for creation of practical concept of application art abilities in education and training. Thesaurus for modern teachers has been prepared. The «synthesis of arts» role is underlined, as unique means for formation of artistic perception of students. Materials of the article are a contribution to the study of more scale problem – search of resources of student's talent in art sphere. Based on existent definitions of «synthesis of arts», with modern realities, the author sets own determination, generalized and at the same time with accent most meaningful signs of the studied phenomenon. The unique, compared to other eras, role of «synthesis of arts» in modern society is confirmed by global, «hypertext» worldview of human of the third millennium. These characteristics make it possible to predict that training to use means of artistic expression of music, literature, visual arts, dance; theater during creation of art objects will allow students to open meanings of events and the phenomena and more deeply to understand them.

**Keywords:** artistic synthesis, the relationship and interaction of arts, arts integration, polyart approach, polyart activities, aesthetic education, contemporary art, art-composition, improvisation, creativity of students, art-object.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Для художественного образования XXI века обращение к синтезу искусств является повседневной практикой (В.П. Волошина [1], А.А. Никитин [2], А.А. Пиличюскас [3] и др.). При этом не завершены поиски такого определения данного понятия, которое было бы признано специалистами как базовое. Проблему усложняет использование в научных и научно-методических текстах родственных по содержанию терминов: «интеграция искусств», «взаимодействие искусств», «полихудожественность» (как характеристика специфического подхода в образовании, деятельности обучающихся) и некоторых других [4 – 10]. Систематизируя накопленный материал, необходимо рассмотреть феномен синтеза искусств с современных позиций, чтобы в дальнейшем было возможным максимальное выявление его обучающего, развивающего, воспитательного потенциала. Кроме того, уточнение терминологии позволит педагогам современной школы определить наиболее перспективные направления практического применения синтеза искусств, ориентироваться в выборе соответствующих методов и технологий.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Различные аспекты понятия «синтез искусств» рассматривают Р.К. Абдуллин, Н.В. Бигус, В.П. Волошина, В.В. Кулененок, Л.Н. Мун,

В.А. Усольцев и др.

По мнению Р.К. Абдуллина, результаты экспериментов последних десятилетий дают возможность выдвинуть гипотезу о глубинной природе взаимосвязи восприятия человеком явлений, воздействующих на разные органы чувств (например, музыка и гравитация); осуществлять эксперименты по преобразованию графического рисунка в мелодический; заполнять «белые пятна» на карте новых видов искусства, подобно тому, как это происходит с таблицей химических элементов [11]. Теоретическая база для исследования была разработана Б.М. Галеевым, который занимался поиском диалектико-материалистических оснований художественного синтеза [12]. Однако оба ученых констатируют, что доказательств их предположениям найти не удалось из-за технических и экономических ограничений.

В.П. Волошиной синтез искусств рассматривается в качестве вида педагогического творчества, актуализирующего «художественно-дидактические ресурсы, средства и возможности межвидового взаимодействия искусств в учебном процессе для социокультурного развития личности» [1, с. 4]. Ученым обоснована целесообразность актуализации в традиционном педагогическом тезаурусе искусствоведческих, полихудожественных идей, положений и понятий психологии художественного творчества, художественного восприятия, психологии искусства: «художественное восприятие», «синтетическое восприятие», «полиmodalность восприятия», «синестезия». Действительно, интегратив-

ные тенденции, охватывающие все области современного знания, отчетливо проявляются в обозначенной В.П. Волошиной сфере. При этом конкретизация приведенных терминов сегодня встречается скорее как исключение, а не правило.

Л.Н. Мун обращает внимание на свойство синтеза искусств выполнять системообразующую для художественного образования роль, создавать «креативную движущую силу процесса обучения» [13, с. 3]. Исходя из постулата об импровизационной природе синтеза искусств, Л.Н. Мун увидела именно в импровизации учащегося средство формирования единого образовательного пространства урока. Принципиальный недостаток данного подхода мы видим в неуловимости продукта творческого процесса импровизатора, что затрудняет оценивание. С нашей точки зрения, точнее продвигаться к целям художественного образования помогает арт-композиция, предполагающая рефлексивную деятельность обучающихся [14].

В работе В.В. Кулененка показана неотделимость эмоционально-эстетического «бытия» синтеза искусств от социально-культурных условий его существования [15]. Как полагает ученый и дизайнер, «представляется возможным достижение идеального синтеза, с созданием «фантомологии» – дисциплины, обуславливающей возможность полной имитации действительности» [15, с. 63]. Выдвинута идея «дизайно-центристского подхода» к проблеме синтеза искусств, которая, однако, не раскрывается В.В. Кулененком в интересующем нас направлении поисков общего между музыкой и «пространственными» формами творчества.

В.А. Усольцев отмечает, что «космизм» современного мировоззрения отражается в таком свойстве новых форм синтеза искусств, как сходство с художественными объектами Серебряного века [16, с. 170].

Исследование структурообразующей функции синтеза искусств осуществили Н.В. Бигус, Н.Н. Цаль и А.Н. Бигус [17]. Опыт их работы позволяет сделать определенные выводы о позитивном воздействии полихудожественной деятельности детей на развитие у них способности воспринимать мир структурировано, передавать эту «структуру» в рисунках.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Придерживаясь комплексного подхода как методологического принципа, обоснованного для сферы художественного творчества А.Я. Зисем [18, с. 12-42], попытаемся выяснить, как в понимании синтеза искусств отразились новые тенденции развития культуры и образования.

Для этого обозначим т.н. «информационные лакуны». *Первая* находится в области выбора точки отсчета при решении вопроса о том, объективно ли сближение искусств или зависит только от воли автора. Необходим поиск обоснований для такого выбора, чтобы получить возможность дальнейшего рассмотрения проблемы, которой посвящена статья.

*Вторую* можно сформулировать как вопрос: возникает ли новое (высшее) содержание полихудожественной композиции при взаимодействии искусств или ее восприятие сводится к простой сумме воздействий каждого из компонентов?

*Третья* заключается в весьма приблизительных высказываниях исследователей по поводу того, каким образом традиционные формы синтеза искусства могут продолжать существование в новых. Например, Т. Адорно утверждает: «все, что уклоняется от изменений, происходящих с материалом, которые несут с собой важные новации, все, что избегает их, сразу же обнаруживает свое творческое бессилие и выхолащенность» [19, с. 32-33].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Чтобы содержательно наполнить данные «лакуны», рассмотрим понятие синтеза искусств в фокусе современного Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

менного научного знания.

В современной философии *синтез* определяется как универсальный *метод мышления*, соединения множества элементов в единое целое [20]. С точки зрения психологии, он представляет собой необходимый *этап познания* – «включенного в акты взаимодействия организма со средой процесса практического или мысленного воссоединения целого из частей или соединения различных элементов, сторон объекта в единое целое» [21, с. 575]; «соединения, сочетания, объединения чего-либо с чем-либо с последующим рассмотрением, изучением свойств образованного в результате синтеза целого» [22, с. 393]. При этом синтез рассматривают в неразрывной связи с противоположно направленным процессом – *анализом* – мысленным разделением целого на части.

Мнения ученых по поводу объективного, исторически предопределенного развития процессов синтеза и дифференциации искусств не отличаются единством. Так, Б.М. Галеев убежден, что авторы только отражают в своем творчестве «дух времени», создавая новые формы художественного синтеза [12; 1]. Мыслители-постмодернисты Ж. Делез, Ф. Гваттари и др., напротив, подчеркивают принципиальную непредсказуемость творчества, субъективность мышления автора [23; 24]. Таким образом, понимание законов синтеза искусств зависит от философской «платформы», на которой строится мировоззрение человека.

В нашей стране долгие годы таким основанием была марксистско-ленинская диалектика. Кроме того, русская культура дореволюционного периода включала концепцию *творчества в широком смысле как синтеза*. «Пророческое будущее не принадлежит ни германскому духу музыки, ни латинскому духу пластики, а лишь синтетическому теургическому искусству, не вагнеровскому, которое все еще остается в культуре, а иному, переходящему за пределы культуры к новому бытию», – считал Н.А. Бердяев [25, с. 219]. Сегодня мир культуры настолько разомкнут, что традиционное и считавшееся два-три десятилетия назад чуждому образуют ранее не существовавшую эстетическую среду, которая предполагает как свободу авторского выбора, так и высокую ответственность за его последствия. Художник (в широком смысле слова) с его высокообразованным, ассоциативным восприятием играет роль объединяющего начала, «катализатора» процесса синтеза искусств [17].

На вопрос о возникновении нового (высшего) содержания в полихудожественном произведении можно попытаться найти ответ, обратившись к аналогии языка искусства и языка, не котором говорим [23]. *Языковое творчество* – это своего рода «эксперимент». Такие примеры создания новых слов, как «зимарь», «осенебри» (А. Вознесенский), «крылышка», «золотописьмо», «лебедиво» (В. Хлебников) и др. показывают, что новизны как таковой в этих словах не появилось, ведь их смысл нам по-прежнему ясен. Разница лишь в том, что содержание передается обобщенно. Главное при восприятии изобретенных поэтами слов-образов, как и синтетического произведения искусства: способность размышлять, достаточный уровень знаний, наличие собственного опыта в творчестве.

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть пре-емственность в понимании синтеза искусств, приведем ряд определений, сформулированных в разные годы. Чаще всего прослеживается отношение к нему как к объекту материального мира, развивающегося по законам диалектики:

– «синтез искусств – взаимодействие видов искусства, при котором каждый из компонентов, выступая с определенной степенью самостоятельности, приобретает новые качества, относящиеся равно к его форме и содержанию. Художественный образ, возникший на основе синтеза искусств, – качественно новое явление, он имеет сложную, многоплановую структуру, недоступную отдельным видам искусства» [6];

– «синтез искусств – это сочетание разных видов искусства, оказывающее многостороннее эстетическое воздействие» [27, с. 279];

– «синтез искусств – художественное произведение, объединяющее различные виды искусства, например, музыку, поэзию, танец, живопись, таким образом, что ни одно из них не доминирует над другими» [28, с. 395].

В некоторых случаях синтез искусств представлен как явление, имеющее материальный компонент, но не полностью материальное. Для этого используются приблизительные характеристики, метафоры: «возможность соединения», «возникновение», «перевод», «творчество», «органическое соединение»:

– «синтез искусств – соединение разных искусств в едином произведении, которое *возникает* не как сумма отдельных искусств, а как органическое целое, обладающее особым художественным воздействием» [29, с. 612-613];

– «синтез искусств – «перевод» созданий искусства из одного художественного ряда в другой и связанное с этим взаимообогащение различных видов искусства» [18, с. 5]. Данную трактовку обычно иллюстрируют такими метафорами, как «архитектура – застывшая музыка» (А. Шлегель), «окаменевшее царство звуков» (И. Гёте) или приводят за пример экранизации литературных и драматических произведений;

– «синтез искусств – сравнительно локальное понятие: *возможность соединения* различных искусств в интересах усиления образной выразительности [...] особый вид художественного творчества, выступающий в виде группы синтетических искусств – театра, кино, телевидения, эстрады, цирка» [18, с. 10];

– «синтез искусств – *органическое соединение*, основанное на взаимопроникновении, взаимовлиянии и взаимообогащении разных видов искусства, порождающих целостное художественное явление, которое эстетически организует образовательное пространство» [13, с. 4].

При этом трактовка синтеза искусств как «возможности» выглядит достаточно неопределенно: современная художественная практика показывает, что *любые* искусства соединяются, не выявлено никаких реальных препятствий для этого. Кроме того, «возникновение» не устанавливает факт связи произведения с его автором (нечто может «возникнуть» без участия человека, например, в природе), а термин «перевод» сужает сферу художественного синтеза. Мы также не считаем правомерным соединение знаком равенства понятий «вид творчества» и «группа искусств», так как первое из них характеризует процесс, а второе – результат процесса. В некоторых случаях комплект полихудожественных элементов бывает органичным, однако это происходит далеко не всегда.

Таким образом, сущность синтеза искусств до сих пор не удавалось исчерпывающе определить, несмотря на определенную преемственность научной мысли в данном направлении. Причина, на наш взгляд, кроется в двойственной природе изучаемого феномена, которая не ограничена материальностью и подчиненностью диалектическим принципам. Последние выявляют полифонию художественных смыслов лишь на уровне, когда синтетическое произведение искусства рассматривают отдельно от логических и интуитивных поисков автора, от удачно или неудачно состоявшегося опосредованного диалога с аудиторией (которая вовсе не обязана «правильно» воспринимать и понимать представленное на ее суд).

Мы полагаем, что в определении синтеза искусств должны быть отражены такие важные стороны явления, как его всеобщность, психологическая обусловленность, смыслообразующая роль, общая структурная характеристика. Таким образом:

– *синтез искусств – это глобальный, нелинейный, основанный на диалоге авторов со зрителями-слушателями, процесс взаимооближения и взаимопроникновения*

*различных видов искусства, генерирующий новые художественные смыслы.*

«Гипертекст» синтеза искусств нелинейно структурирован, и поэтому может соединять в одном образе эстетически удаленные друг от друга художественно-содержательные элементы: ультрасовременную хореографию – с музыкой эпохи барокко или традиционным японским иероглифическим письмом; внешние формы «Портрета госпожи Лизы дель Джокондо» – с фактурой мрамора, который обработан и выглядит как пенопласт (работа скульптора Ф. Виале, 2009) и т.д.

Продукт синтеза искусств ближе всего характеризуется термином «арт-объект». Это «произведение искусства, вещь (объект), которая представляет собой художественную и материальную ценность» [30, с. 24]. Арт-объект создается не по правилам, базируется на принципах спонтанности, импульсивности, свободы; дает возможность зрителю увидеть привычное явление по-новому. Характеристики арт-объекта: соединение различных материалов, условная неэстетичность, необычность.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, на основе обобщения материала публикаций последних лет, нами были уточнены актуальные аспекты понятия «синтез искусств». Понимание его глобальности, нелинейности, способности организовывать вокруг себя образовательное пространство, порождать новые смыслы позволят разрабатывать теорию художественного образования на новом уровне, с учетом современных реалий. Практическая значимость данной статьи связана, на наш взгляд, с подготовкой базы для создания новых, современных технологий обучения и воспитания, соответствующих мировоззрению школьника XXI века.

Мы не можем утверждать, что логика целостного развития педагогического процесса в области художественного образования дает возможность в полной мере предсказывать его результаты. Однако даже в ситуации свободного выбора учащимися образовательных маршрутов эстетическая воспитанность является неотъемлемой частью культуры личности. Собственное творчество, интегрирующее вокруг школьника весь мир через призму искусства, обладает столь высоким потенциалом воздействия на автора, что опыты в области синтеза искусств полезны и незаменимы.

Изучению образовательных и воспитательных возможностей синтеза искусств будет посвящен ряд наших следующих публикаций. Также в статьях и книгах мы обратимся к содержанию понятий «арт-практика», «арт-пространство», «арт-среда», «картефакт», «арт-деятельность», «арт-композиция», относящихся к отдельным проявлениям художественного синтеза.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волошина В.П. Социокультурное развитие учащихся в учебном процессе на основе синтеза видов искусств: Автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2010. 26 с.

2. Никитин А.А. Развитие детской художественной одаренности в условиях дополнительного образования. Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 391 с.

3. Пиличюскас А.А. Моделирование художественного образа в процессе познания музыки // Искусство в школе. 2016. № 4. С. 26-34.

4. Раздьяконова Е.Г. К проблеме интеграции литературы и искусства в элективных курсах // Наука и образование. 2011. № 1. С. 86-89.

5. Синкевич И.А. Проблема духовно-нравственного развития личности в образовании на основе интеграции искусств // Психология обучения. 2011. № 7. С. 5-16.

6. Степанов Г.П. Взаимодействие искусств. Л.: Общество «Знание», 1973. 184 с.

7. Демченко А.И. О взаимодействии искусств на примере коллажа и полистилистики // Искусство и культура. 2015. № 2 (18). С. 58-68.



8. Тагильцева Н.Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 2. С. 91-94.
9. Карникова О.П. Формирование готовности к полихудожественной деятельности бакалавров по направлению 071500.62 «Народная художественная культура» // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 5. С. 31-37.
10. Юсов Б.П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников (новая парадигма) // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: материалы международной научно-практической конференции 25-29 августа 1997 г. / Под ред. Л.П. Казанцева; Сост. П.С. Волкова. Астрахань: Астраханский институт усовершенствования учителей, 1997. С. 314-220.
11. Абдуллин Р.К. Периодическая система искусств Булата Галеева: Электронный ресурс. Режим доступа: <http://rt-online.ru/p-rubr-kult-33965/> (Последнее обращение 07.11.2016)
12. Галеев Б.М. Светомузыка сегодня: развитие идей Скрябина (на примере казанской школы нового искусства): Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.colormusic.ru> (Последнее обращение 12.08.2016)
13. Мун Л.Н. Синтез искусств как системообразующий фактор художественного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 54 с.
14. Калинина Л.Ю. Содержание понятия «арт-композиция» в контексте художественного образования XXI века // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 162-165.
15. Кулененок В.В. Синтез искусств – основа построения целостно-структурированной среды: история и современные тенденции // Искусство и культура. 2011. № 3 (3). С. 52-64.
16. Усольцев В.А. О синтезе искусств: из Серебряного века - в наш 21-й // Эко-потенциал. 2014. № 8 (14). С. 147-172.
17. Бигус Н.В., Цаль Н.Н., Бигус А.Н. Формирование художественно-образного мышления учащихся на основе синтеза искусств // Наука и школа. 2015. № 6. С. 155-163.
18. Зись А.Я. Теоретические предпосылки синтеза искусств // Взаимодействие и синтез искусств. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1978. 270 с.
19. Адорно Т.Л.В. Эстетическая теория / Пер. с нем. А.В. Дранова. М.: Республика, 2001. 527 с.
20. Краткий философский словарь / Отв. ред. А.П. Алексеев. Изд. 2-е, 2012: Электронный ресурс. Режим доступа: [http://platona.net/board/filosofskij\\_slovar/sintez/1-1-0-413](http://platona.net/board/filosofskij_slovar/sintez/1-1-0-413) (Последнее обращение 03.11.2016)
21. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О. В. Шапарь. Изд. 2-е. Ростов-на-Дону: Феникс. 808 с.
22. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. Ч. 2. М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. 560 с., ил.
23. Deleuze G., Guattari F. Rhizome. Introduction. P., 1976.
24. Валеева З.Р., Вычужанова Л.К., Валеева А.И. Реалии художественной культуры на рубеже XX - XXI веков // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 1. С. 24-31.
25. Бердяев Н.А. Смысл творчества (Опыт оправдания человека). М.: АСТ, 2011. 668 с.
26. Гадамер Х.Г. Человек и язык // Хрестоматия по западной философии: Учебное пособие / Сост., авт. предисл. и вступ. ст. Н.И. Фокина; под ред. В.И. Кириллова. М.: ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2008. С. 498-503.
27. Мировая художественная культура. XX век: Словарь / Сост. Т.Я. Вазинская. Минск: Новое знание, 2005. 375 с.
28. The Hutchison. Dictionary of the arts. Словарь искусств. М.: Helicon Publishing Ltd., 1996.
29. Современный словарь-справочник по искусству / Науч. ред. и сост. А.А. Мелик-Пашаев. М.: Олимп: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. 813 с.
30. Сес Н.А., Щирова А.Н. Арт-объект как специфичная художественная форма // Успехи современного естествознания. 2012. № 5. С. 23-24.

УДК 373.215

## АНАЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ

© 2016

**Коваль Наталья Николаевна**, методист центра менеджмента и аттестации  
*Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования*  
(83001, ДНР, Донецк, ул. Артема, 129а, e-mail: koval\_n@hotmail.com)

*Не бывает нерешаемых проблем, бывают плохо сформулированные проблемы*

**Аннотация.** В статье сделан акцент на таком важном качестве руководителя, как способность творчески решать проблемы. Наиболее критической частью аналитической деятельности является та, которая имеет дело с выявлением проблемы и принятием решения. По Г. Минцбергу, когда менеджер имеет дело с принятием решения, то он играет роль устранителя проблем. Представлены различные определения понятия «проблема». Описан подход к правильному формулированию управленческой проблемы. Охарактеризованы типы проблем: внутренние и внешние, частично решаемые и нерешаемые; проблемы, связанные с разрушением, устранением или ограничением того, что существует, но не желательно, и проблемы, связанные с достижением или приобретением того, что желательно, но не существует. Предложены различные авторские технологии решения проблем (Л.И. Фишман, Л.М. Плахова, Ю.А. Конаржевский, А.А. Коростелев). Описанные технологии основаны на системном подходе, который позволяет всем аспектам анализа проблемы выступать в единстве и во взаимодействии. Акцент сделан на свойствах получаемой информации на стадии анализа проблемы: представительность и приоритетность, релевантность, достаточность, достоверность, актуальность, упорядоченность, структурированность и ранжированность, конкретность и точность, ясность, однозначность, наглядность с оптимальной детализацией.

**Ключевые слова:** проблема, управленческая проблема, выявление проблем, решение проблем, аналитическая деятельность, анализ, образовательная организация, руководитель образовательной организации, системный подход.

## ANALYTICAL ACTIVITY LEADER OF EDUCATIONAL ORGANIZATION: IDENTIFYING PROBLEMS

© 2016

**Koval Natalia Nikolaevna**, methodist of attestation and management center  
*Donetsk Republican Institute of Additional Pedagogical Education (Donetsk Republican Institute of Additional Pedagogical Education*

*(83001, DPR, Donetsk, st. Artem, 129a, e-mail: koval\_n@hotmail.com)*

**Abstract.** The article emphasizes The Importance of Such a Leader's Ability. As the creatively solving problems, the most critical part of the analytical work is that part, which deals with the identification of problems and making decision. According to H. Mintberg, when a manager has to make decision and he plays the role of Expurgation problems. There are presented different definitions of the concept of "problem". The approach to the correct formulation of management problems. There are types of problems: Internal and External, Partially solvable and Unsolvable, Problems Associated with the Destruction, Elimination or Restriction of those way which is not desirable and The Problems associated with something which achieving or purchase what is desirable but not active. Various authors proposed Technology Solutions Problems (L. Fishman, L. Plakhova, Y. Konarzhevsky, A. Korostelev). The Described Technology is based on a systematic approach which allows to all aspects of the problem's analysis to act in the Unity and Interaction. Emphasis is placed on the information received and the properties of the problem analysis stage: The representativeness and Priority, Relevance, Adequacy, Reliability, Relevance, Ordering, Structuring and Ranking, Specificity and Accuracy, Clarity, Uniqueness, Visibility with Optimum Detail.

**Keywords:** problem, management problem, identification of problems, problem-solving, analytical work, analysis, educational organization, the head of educational organization, systematic approach.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Р. Акофф в своей книге «Искусство решения проблем» перечислил наиболее важные качества, которые должны быть присущи хорошему руководителю [1, с. 9]:

- компетентность;
- коммуникабельность, или способность устанавливать контакты;
- внимательность по отношению к подчиненным;
- смелость в принятии решений;
- способность творчески решать проблемы.

По мнению автора, последнее из этих качеств является самым важным, поскольку руководитель, не способный творчески решать проблемы, лишен способности вывести организацию в передовые. Такой руководитель уповает на счастливый случай или благоприятное стечение обстоятельств, что является препятствием на пути развития организации.

С точки зрения Ю.А. Конаржевского [2, с. 16], мышление менеджера-лидера должно носить творческий характер: умение отбросить стандартные решения и искать новые, нестандартные; видеть суть основных взаимосвязанных проблем; предвидеть несколько возможных вариантов решения проблем, то есть мыслить вариативно; выбирать оптимальное решение. Как мы видим, ученый также делает акцент на таком качестве руководителя, как творческий характер мышления, включающий в себя

оригинальность решения проблем.

Согласно Г. Минцбергу [3], менеджеры выполняют разнообразные управленческие роли в зависимости от объема и содержания работы и независимо от характера организации. Ученый выделил 10 ролей и сгруппировал их в три области:

– *межличностную*: роли охватывают связи, которые менеджер имеет с другими людьми; внутри этой категории три роли – глава, лидер, связующее звено;

– *информационную*: в этих ролях менеджерам приходится собирать, распространять и передавать информацию; внутри этой категории существуют три соответствующие роли – получатель, распространитель, представитель;

– *область принятия решений*: менеджер имеет дело с принятием решения; к этой категории относятся четыре роли, которые основываются на различных классах решения: инициатор, устранитель проблем, распределитель ресурсов, ведущий переговоры.

Г. Минцберг утверждает, что наиболее критической частью менеджерской деятельности является та, которая имеет дело с принятием решения. Умение устранять проблемы, то есть принимать решения в непредсказуемой ситуации, реагировать на события, осуществлять коррекцию планов является высшим менеджерским мастерством, считает автор.

По мнению А.М. Моисеева, управление школой – ре-

шение задач и проблем; подготовка, принятие и реализация управленческих решений [4, с. 27].

Таким образом, важной частью искусства управления людьми является умение творчески решать возникающие проблемы. Реалии современного менеджмента таковы, что данное умение – серьезная проблема для руководителя образовательной организации.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В.В. Дудников, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.Л. Портнов, М.М. Поташник, Н.В. Рогожкина, В.К. Терентьев, П.И. Третьяков, Л.И. Фишман, Т.И. Шамова, В.Н. Чупин и др. в своих работах осуществляли исследование вопросов педагогического менеджмента.

Р. Акофф, Ю.А. Конаржевский, Г. Минцберг, С. Оптнер, А.А. Коростелев свои научные работы посвятили процессу совершенствования решения проблем.

Идеи теории систем, системного подхода, системного анализа развивали такие ученые, как Р. Акофф, О. Ланге, Р. Мертон, М. Месарович, Т. Парсонс, У. Росс Эшби и др. (представители зарубежья); проблемами системологии в российской науке занимались В.Г. Афанасьев, В.М. Глушков, В.П. Кузьмин, Ю.Г. Марков, И.Б. Новик, Л.А. Петрушенко, В.Н. Садовский, М.И. Сетров, В.С. Тюхтин, А.И. Уемов, Э.Г. Юдин и другие ученые.

В работах В.И. Бондаря, Б. Канаева, В.М. Кожухар, Ю.А. Конаржевского, А.А. Коростелева, К.Л. Крутий, Г.О. Савченко, В.А. Слостенина, В.Д. Федорова, Г.В. Федорова, В.В. Ягупова, О.Н. Ярыгина центральное место занимает аналитическая деятельность руководителя общеобразовательной организации.

*Формирование целей статьи (постановка задачи).* Обосновать важное и необходимое качество руководителя образовательной организации, как способность творчески решать управленческие проблемы. Сформулировать понятия: проблема, управленческая проблема. Описать ключевые этапы решения проблем.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Американский приверженец системного подхода С. Оптнер [5, с. 47] писал о величайшей задаче, которая встанет перед руководителями второй половины 20 столетия: усиление их способности выделять критические проблемы и постигать решение этих проблем. Можно с уверенностью утверждать, что и в 21 веке выше названная задача не утратила свою актуальность. При этом автор подчеркивал, что кроме всего прочего, для обнаружения проблемы в ходе анализа необходимо еще и воображение, а для решения проблемы достаточно профессионального умения руководителя, что первое делает гораздо труднее.

Инструментом обнаружения и оконтуривания проблемы является анализ. Самое главное в ходе аналитической деятельности – выявить проблему [2, с. 171].

Аналитическая деятельность *руководителя образовательной организации* направлена на выявление проблем, постановку задач, решение задач, как справедливо отмечает Л.М. Плахова [6, с. 20].

Анализ выявленных противоречий и проблем – основополагающий этап аналитической деятельности, именно отсюда берут свое начало цели и задачи, варианты способов разрешения проблем, считает и А.А. Коростелев [7-15], и предлагает использовать формулировку «выявленные противоречия» вместо «выявленные проблемы», объясняя это так:

– в основании любой проблемы лежит противоречие (противоречие между требуемым и достигнутым, планируемым и осуществленным и т.д.);

– руководителю образовательной организации сформулировать противоречие значительно легче, чем проблеме;

– формулировка «выявленные противоречия» свидетельствует о том, что директор школы не в состоянии выявить все возможные противоречия;

– позволяет руководителю образовательной организации использовать наиболее эффективный принцип педагогического анализа – принцип главного звена.

Данная технология получила название «технология анализа результатов работы образовательной системы» (ТАРРОС) «Landrail» [16-19].

Как отмечает Ю.П. Сурмин [20, с. 254], существующие технологии осуществления аналитической деятельности отличаются многообразием и неповторимостью, но вместе с тем они имеют и общие блоки операций. Он предложил *универсальную схему технологии анализа*, поставив на первое место такую операцию, как определение объекта, предмета и проблемы анализа.

Таким образом, любой анализ начинается с выявления, определения проблемы.

В древнегреческом языке слово «проблема» означает «нечто брошенное вперед».

*Проблема* есть разница между существующим и идеальным состоянием системы. Приближение существующего, сегодняшнего состояния системы к идеальному позволяет разрешить проблему [2, с. 172].

*Проблема* – это проявившееся в параметрах состояния управляемого объекта противоречие между тем, как должно быть, и тем, как есть на самом деле, вопрос, требующий исследования и разрешения [21, с. 59].

*Проблема* есть указание на противоречие между представлениями об идеальной и реальной ситуациями [22, с. 83].

Под *управленческой проблемой* понимается указание на препятствие для достижения цели (целей). Очень важно, чтобы формулировка проблемы была субъектной, то есть содержала указание на субъект ее решения, и формулировка проблемы должна давать четкое представление о ситуации, когда проблема будет решена [21, с. 84].

Приведем примеры сформулированных управленческих проблем (таблица 1).

Таблица 1 – сравнение сформулированных проблем

Недостаточно корректно сформулированная управленческая проблема	Целесообразно сформулированная управленческая проблема
Недостаток финансов.	Недостаточный уровень деятельности руководства образовательной организации по привлечению дополнительных финансовых ресурсов, необходимых для обеспечения реализации интересов обучаемых и возможности выбора ими образовательных программ.
В образовательной организации здоровье детей ухудшается.	Недостаточно высокий уровень психологической и профессиональной готовности педагогического коллектива к использованию здоровьесберегающих технологий, что ведет к ухудшению здоровья учащихся.
В школе не хватает высококвалифицированных педагогов.	Недостаточно высокая обеспеченность образовательного процесса кадрами, способными реализовывать профильное обучение в старших классах.

Л.И. Фишман справедливо отмечает, что выделение упорядоченного комплекса проблем образовательной организации («дерева» проблем) позволяет руководителю определить сложность движения к намеченным целям, а с другой стороны, дает возможность обоснованно сформулировать стратегические задачи, связывающие миссию и сегодняшнее состояние школы. Автор предлагает при построении «дерева» проблем выполнять последовательно несколько шагов [22, с. 85]:

– разделить проблемы на внешние и внутренние (внутренние проблемы те, которые школа может решить самостоятельно, внешние – проблемы, которые руково-

датель школы не имеет возможности решить самостоятельно);

– структурировать внутренние проблемы;  
– разделить внешние проблемы на частично решаемые и нерешаемые (частично решаемые проблемы должны быть переформулированы во внутренние проблемы).

По Р. Акоффу [1], проблемы бывают двух видов. Проблемы первого типа связаны с разрушением, устранением или ограничением того, что существует, но не желательно. Решение таких проблем предполагает избавление от источника неудовлетворенности существующим положением дел. Проблемы второго типа связаны с достижением или приобретением того, что желательно, но не существует, а их решение направлено на получение доступа к источнику удовлетворения. Ученый пришел к выводу, что даже в совокупности общая методология и научные методы не могут обеспечить вполне удовлетворительный подход к решению проблем. «Красивое», неожиданное решение проблемы может быть получено только при таком подходе, который содержит элементы искусства, т. е. элементы творчества.

Л.М. Плахова предлагает к решению проблемы применять системный подход. Сделан акцент на следующих ключевых этапах [6, с. 31-32]:

1. На стадии *анализа проблемы* собирается информация для определения реальности существования проблемы, причин возникновения, оценивается ее важность.

2. *Постановка цели и определение критериев успеха* предполагают наличие четкой цели и набора показателей для оценивания успеха в ее достижении.

3. На этапе *накопления информации* требуется собрать данные и выдвинуть идеи, из которых затем можно будет выбрать полезные варианты.

4. *Принятие решения* предполагает принятие решения в пользу наилучшего направления деятельности.

5. На стадии *реализации и осуществления* планируется все то, что нужно сделать, происходит реализация плана действий.

6. На последнем важном этапе *рассмотрения достигнутых успехов* дается оценка тому, что прошло хорошо, что менее хорошо, и высказываются замечания на будущее.

Далее автор подчеркивает, что для успешного решения проблемы необходимо ответить на *четыре ключевых вопроса*: почему проблема является важной, насколько важен результат решения проблемы в сравнении с другими вещами, также требующими внимания, кто будет участвовать в решении проблемы, с каким реальным давлением и ограничениями придется столкнуться.

Важно, чтобы на стадии анализа проблемы получаемая информация обладала рядом необходимых свойств [4, с. 123-124]:

– *представительность и приоритетность* (информация действительно представляет объект отражения в его существенных и важных характеристиках);

– *релевантность* (необходимая и имеющая отношение к делу информация);

– *достаточность, достоверность, актуальность*;

– *упорядоченность, структурированность и ранжированность* (информация обеспечивает различение главных и второстепенных проблем, видение общей, целостной картины состояния дел);

– *конкретность и точность* (информация обеспечивает переход от выявленных проблем и их причин к поиску идей их разрешения, преодоления);

– *ясность, однозначность, наглядность с оптимальной детализацией*.

Ю.А. Конаржевский, сторонник системного подхода, очертил условный и приблизительный контур одного из алгоритмов системного анализа для разрешения проблем в менеджменте [2, с. 173]:

1. Уяснить проблему, подлежащую анализу.

2. Рассмотреть анализируемый объект как систему.

3. Сформулировать цель анализа.

4. Декомпонировать систему, выделить элементы и ее составляющие.

5. Выделенным элементам дать качественную и количественную характеристику.

6. Вычленить системообразующие связи, проанализировав и оценив способы, характер связей элементов системы; дать характеристику связям системы.

7. Охарактеризовать функции и функциональные связи элементов.

8. Проанализировать связи системы с внешней средой.

9. Охарактеризовать интегративный результат функционирования системы.

10. Сравнить исходное и конечное состояние системы, показать пути формирования конечного результата ее функционирования.

Ученый подчеркивает необходимость понимания преимуществ системного анализа, которое заключается в том, что все его аспекты выступают в единстве и во взаимодействии.

Существующие технологии выявления и решения проблем призваны помочь современному руководителю образовательной организации качественно и эффективно осуществлять аналитическую деятельность, искусно управлять педагогическим коллективом. Какую технологию выбрать, решать руководителю, но неумение выявлять, а затем и творчески решать проблемы приводит к конфликтным ситуациям, накоплению неразрешенных проблем, застою в развитии организации.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований по этому направлению.* Способность творчески и оригинально решать проблемы является самым важным качеством руководителя образовательной организации.

Высшее менеджерское мастерство – это умение устранять проблемы, то есть принимать решения в непредсказуемой ситуации, реагировать на события, осуществлять коррекцию планов.

Инструментом обнаружения и оконтуривания проблемы является анализ. Самое главное в ходе аналитической деятельности – выявить проблему, затем необходимо осуществить постановку задачи и ее решить.

Проблема – это проявившееся в параметрах состояния управляемого объекта противоречие между тем как должно быть и как есть на самом деле; вопрос, требующий исследования и разрешения. Управленческая проблема – указание на препятствие для достижения цели (целей).

Формулировка проблемы должна содержать указание на субъект ее решения и давать четкое представление о ситуации, когда проблема будет решена.

Для решения проблем в управлении образовательной организацией используют системный подход.

Ключевые этапы решения проблем по Л.М. Плаховой: анализ проблемы, постановка цели и определение критериев успеха, накопление информации, принятие решения, реализация и осуществление рассмотрения достигнутых успехов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акофф Р. Искусство решения проблем: Пер. с англ. - М.: Мир, 1982. - 224 с.

2. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.

3. Henry Mintzberg. The Nature of Managerial Work. - Harpercollins College Div, 1973. – 298 p.

4. Моисеев А.М. Качество управления школой: каким оно должно быть. – М.: Сентябрь, 2001. – 160 с.

5. Оптнер С. Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем. М.: Советское радио, 1969. – 216 с.

6. Плахова Л.М., Решетников Н.Н., Шимутин Е.Н. Организация труда руководителя образовательного учреждения // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

- реждения: Учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов. М.: АПК и ППРО, 2007. - 64 с.
7. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 35-39.
8. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.
9. Коростелев А.А. Теоретический аспект ролевого значения аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений во внутришкольном управлении // Вестник психотерапии. 2007. Т. 29. № 24. С. 96-100.
10. Коростелев А.А., Полторецкий Д.А. Автоматизированные информационно-аналитические системы в аналитической деятельности управления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 38-41.
11. Коростелев А.А. Современные подходы к моделированию технологии аналитической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 334-337.
12. Коростелев А.А. Регламентация осуществления аналитической деятельности руководителями образовательных учреждений // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 64-70.
13. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность внутришкольного управления: понятийный аспект // Вісник Черкаського Університету. Серія: Педагогічні науки. 2010. № 179. С. 15-18.
14. Коростелев А.А. Порядок осуществления аналитической деятельности внутришкольного управления // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 88-92.
15. Коростелев А.А. Определение уровней и качества аналитической деятельности управления на основе технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 153-155.
16. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : выявление противоречий на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 123-127.
17. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 3. С. 36-42.
18. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : планово-организационное содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 54-59.
19. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : целевое содержание на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4. С. 388-395.
20. Сурмин Ю.П. Теория систем и системный анализ: Учеб. пособие. – К.: МАУП, 2003. - 368 с.
21. Канаев Б.И. Педагогический анализ результата образовательного процесса: практико-ориентированная монография. – Москва-Тольятти: ИИО РАО, 2003. – 272 с.
22. Л.И. Фишман, Н.В. Рогожкина, В.Н. Чупин, В.В. Дудников. Сам себе инспектор: самооценка качества управления школой. - М.: Сентябрь, 2005. 144 с.

УДК 376.1

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

© 2016

**Козлова Ольга Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии образования  
**Тимофеев Анатолий Анатольевич**, старший преподаватель кафедры теории истории и педагогики искусства  
*Саратовский государственный университет*  
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: timofeevanatoliy1@mail.ru)

**Аннотация.** В данной статье предлагаются исследования двух авторов по изучению проектной культуры школьников, характеризующейся степенью овладения их проектной деятельностью, а так же культуры движения педагога в условиях их профессиональной деятельности. Авторы останавливаются на раскрытии теоретических аспектов проблемы формирования каждой из предложенных культур. Методологическое обоснование понятия данных культур в статье представлено с позиций личностного, деятельностного, ценностного и компетентностного и других подходов. Подходы обусловлены комплексом социальных отношений, определяются уникальностью и неповторимостью личности, поиском новых путей её преобразования, что позволяет данные культуры рассматривать как специфическую часть общей культуры и представить как единство внутренних (ценности, смыслы, знания, идеи, взаимопонимание) и внешних (различные социокультурные ситуации и проявления личности в них) составляющих. Исследуя проектную культуру, Козлова О.А. предлагает авторские этапы проектирования: актуализации замысла проектной деятельности школьников, программировании деятельности субъектов по его реализации, обобщение результатов и создание творческих проектов. Тимофеев А.А., подвергая анализу проблему формирования культуры движения, как части профессиональной культуры педагога, рассматривает её через различные виды движения в танце, пантомиме, драме и др.

**Ключевые слова:** проектная культура школьника, проектная деятельность, этапы проектирования, культура движения педагога-хореографа, коммуникативная культура, кинетическое поведение, профессиональная компетентность педагога.

## THEORETICAL ASPECTS OF PERSON'S CULTURE FORMATION

© 2016

**Kozlova Olga Anatol'evna**, candidate of pedagogical sciences associate professor department  
of Education Methodology  
**Timofeev Anatoliy Anatol'evich**, art. teacher department of Theory, History and Pedagogy of the Arts  
*Saratov State University*  
(410012, Russia, Saratov, street Astrakhanskaya 83, e-mail: timofeevanatoliy1@mail.ru)

**Abstract.** In this paper we propose the study of two authors for the study of design and culture of students. Characterized by the Master's degree of their project activities, and cultural movements of the teacher in the conditions of their professional activities. The authors focus on the disclosure theoretical aspects formation of each proposed crops. Methodological justification of the concept of these crops are presented in the article from the standpoint of the personality, activity, axiological and competence-based and other approaches. Approaches due to the complex social relations are determined by the uniqueness and originality of the individual search for new ways of its transformation allowing the data culture is considered as a specific part of the General culture and to imagine how the unity of the internal (values, meanings, knowledge, ideas, understanding) and external (various socio-cultural situations and manifestations of personality in them) components. Kozlova O.A. offers original stages of projection: The intention's actualization of scholars' activity; the programming of subjects' activity for realization; generalization of results and original projects. Timofeev A.A. analysis the issue of culture's moving formation, and says that it like different types of moving in dancing, drama etc.

**Keywords:** scholars' projective culture, the stages of projection, educators' culture of moving, communicative culture, professional competence

Радикальные перемены во всех сферах жизни общества ставят перед системой современного образования многоаспектные проблемы, среди которых, на наш взгляд, важное место занимает проблема формирования культуры личности. Соглашаясь с В.И. Андреевым, считая, что «культура характеризует степень овладения той или иной деятельностью о культуре которой идет речь» [1]. В статье предлагаются исследования двух авторов по изучению проектной культуры школьников, характеризующей степенью их проектной деятельностью, а так же культуры движения педагога-хореографа в условия профессиональной деятельности. Авторы останавливаются на раскрытии теоретических аспектов проблемы формирования каждой из предложенных культур.

Методологическое обоснование понятия проектной культуры школьников в данной статье представлена с позиций личностного, деятельностного, ценностного и компетентностного и других подходов. Так личностный подход позволяет рассматривать школьника включившегося в проектную деятельность, как целостную личность, с изначально присущими ей способностями к рефлексии, творческой активности, эмоциональному отклику, самоактуализации на пути создания проектов. Данный подход обусловлен комплексом социальных отношений, определяется уникальностью и неповторимостью каждого ученика, поиском новых путей преобразования себя на основе проектной деятельности.

Рассмотрение культуры с позиции деятельностного подхода предлагает операциональное истолкование данного феномена. Так ученые представляют ее как «совокупность плодов и способов деятельности коллективного субъекта – человеческого общества» (М.С.Каган), как «способ деятельности... конкретного социального субъекта» (В.Е.Давидович, Ю.А. Жданов), как «общий способ человеческой деятельности, объектированный в различных продуктах» (Э.С. Маркарян). Ряд исследователей – Э.А. Баллер, Л.Н. Коган, Н.Б. Крылова, Н.С. Злобин, Л.В. Залеская, Э.В. Соколов - определяют культуру как творческую деятельность. Деятельностный подход позволяет проектную культуру школьников представить как владение совокупностью способов инновационного преобразования педагогической деятельности на основе прогнозирования, планирования, конструирования и моделирования образовательно-воспитательных явлений, процессов и систем.

*Компетентностный подход* (В.А.Болотов, Н.Н.Лобанов В.В.Сериков, А.В.Хуторской и др.) предусматривает развитие у школьников социальных и ключевых компетенций, связанных с овладением различными способами добывания, обработки и использования информации в процессе создания проектов, развитие коммуникативных, творческих и рефлексивных способностей в их дальнейшей самостоятельной деятельности.

Утверждающейся в современной теории и практике компетентностный подход доказывает, что изменения,

происходящие в образовательной деятельности, ведут к становлению такого типа культуры, для которого чисто «знанивое» образование оказывается уже не приемлемым. Ответ на «информационный» взрыв в обществе видится в смещении конечной цели образования со знаний на компетентности. Данный подход обеспечивает механизм самоопределения ученика в ситуациях той или иной учебной деятельности, например проектной, от нее зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом

С позиции ценностного подхода, Н.Б. Крылова, рассматривает культуру как «систему достижений и ценностей, как идеальных – бытующих норм, идей, представлений, образов поведения и общежития, так и материальных – результатов творческой деятельности и её технологий» [6]. И.А. Зимняя справедливо относит ценности, ценностно-смысловые компетенции к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения, понимает ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка) науки; производства; истории цивилизации собственной страны; религии [3]. По мнению И.С. Злобина, «культура» - это сама творческая деятельность человека – как прошлая зафиксированная, «определенная» в культурных ценностях, так и настоящая, основывающаяся на освоении, распространении этих ценностей [4]. В современных исследованиях была уточнена роль ценностей, которыми должен овладеть ученик в процессе образования. А.В. Хуторской подчеркивает важность способностей школьников связанных с ценностными их ориентирами, умением видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, умением выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения, что, на наш взгляд, является особенно важным при реализации проектной деятельности школьников.

Все выше изложенное позволяет рассматривать проектную культуру школьников как специфическую часть общей культуры и представить ее как единство внутренних (ценности, смыслы, знания, идеи, взаимопонимание) и внешних (различные социокультурные ситуации и проявления личности в них) составляющих. Внутренние составляющие представляют проектную культуру как личностное образование, внешние - как проявление личности в различных видах проектной деятельности. Тогда проектная культура школьников может быть рассмотрена как новообразование личности, предполагающее развитие ее ценностно- значимых характеристик, а так же представляющее собой совокупность приобретенных учащимися информационно-исследовательских знаний, умений прогнозировать, планировать, конструировать, моделировать, в результате ведущих к приобретению опыта создания творческих проектов.

Так как проектная культура школьников формируется в условиях проектной деятельности, то ее организация представляет собой своеобразную структуру практической реализации логически- последовательных этапов проектирования: актуализации замысла проектной деятельности школьников, программировании деятельности субъектов по его реализации, обобщение результатов и создание творческих проектов, а формирование как целенаправленный процесс предполагает поиск путей и способов его организации, а так же планомерную, продуманную последовательность действий по включению учащихся в информационно-исследовательские, организационно-практические, результативно-творческие виды проектной деятельности, способствующих повышению уровня сформированности данной культуры.

В контексте данной статьи так же рассматривается культура движения педагога-хореографа как основа профессиональной деятельности. Как показывают исследования, культура движения педагога является основой его коммуникативной культуры. Поскольку общение является сутью педагогического процесса, пласти-

ческая компетентность педагога-хореографа выступает непременным условием его профессионализма. Умения кинетической коммуникации должны целенаправленно формироваться в процессе обучения студентов в вузе, параллельно с умениями словесного общения и психотехническими умениями. А уже работающим педагогам необходимо постоянно развивать данные умения. Поскольку невербальный компонент коммуникации в значительно меньшей степени поддается сознательному контролю и коррекции (по сравнению с вербальным), выработка соответствующих умений требует особого внимания и специальных методов [7]

Среди знаковых форм кинетического поведения выделяют: жесты (т.е. знаковые движения рук, головы и ног), выражения лица (мимику), позы, осанку (положение спины и плеч, т.е. корпуса), походку и манеры. Жесты, позы, мимика рассматриваются, как правило, в исследованиях по невербальному общению; осанка, походка и манеры – в литературе по имиджу и этикету [8].

Такие исследователи как Т.М. Николаева, Е.А. Петрова, В.Ш. Масленникова и В.П. Юдин указывают на то, что, несмотря на обилие работ в области коммуникации (в том числе невербальной), многие ее принципиальные проблемы в настоящее время остаются неразрешенными. Для литературы по невербалике характерны недооценка роли невербального поведения, непризнание его принципиального отличия от вербального и связанное с этим стремление создать вербальный словарь невербального языка, отсутствие адекватной методологии исследований на фоне преобладания лингвистического метода [8,9].

Указанные особенности требуют разработки нового подхода к проблеме невербального общения в педагогике. В большинстве случаев кинетическое поведение педагога в процессе коммуникации рассматривается в отрыве и от общей культуры личности педагога, и от его психологической культуры. Как показал анализ литературы недостаточно, разработанной остается проблема формирования умений пластической коммуникации педагога, отсутствие антропологической теории движения, ограниченное понимание смысла движения в теории физической культуры, в педагогике.

Культура движения педагога является важной гранью его общей и профессиональной культуры. Её формированию необходимо уделять особое внимание в процессе профессиональной подготовки будущего педагога-хореографа и в ходе его дальнейшей работы над собой. Формирование культуры движения может служить отправной точкой для развития валеологической, психосоматической, психологической, коммуникативной культуры педагога, его профессионального самосознания, личностного роста, педагогического мастерства, поскольку движение является интегралом человеческой жизни, и все составляющие общей и профессиональной культуры человека двигательно опосредованы.

На наш взгляд, современная система подготовки педагогических кадров культуры и искусства не учитывает эти уникальные свойства феномена человеческого движения. В научной литературе и психолого-педагогической практике пока реально не освоено положение о психосоматическом единстве человеческой природы, не осознано интегральное значение движения и, соответственно, не разработана проблема формирования культуры движения. В различных подходах к теме движения, как правило, затрагиваются лишь отдельные стороны данного процесса.

Проблема формирования культуры движения рассматривается либо как периферийная, и сводится к кратким рекомендациям и отдельным упражнениям; либо как центральная и принципиальная для профессионального развития (спорт), это отражено в работах Т.Н. Журиной, Е.С. Медведевой, Л.А. Якимовой, И.А. Милехиной, но слабо связывается с профессионально-педагогическим развитием. В этом случае в качестве методов обучения

движению предлагаются различные варианты систем физического развития.

Проблема формирования культуры движения рассматривается как центральная в танце, пантомиме, драме. При этом в литературе по актерской и танцевальной педагогике воспитание культуры движения не сводится только к физическому её аспекту. Несмотря на специфику данных видов искусства, многие разработки являются ценными с точки зрения воспитания культуры, движения личности и профессиональной педагогической культуры движения.

Работая со студентами института искусств, мы пришли к выводу, что формирование культуры движения в процессе подготовки будущего педагога хореографии – главная составляющая эффективного образовательного процесса не только потому, что это способствует успешному достижению его целей, но и потому, что она лежит в основе профессиональной компетентности педагога-хореографа.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2012-С.453
2. Александрова Е.А. Ретроспектива и перспектива методов воспитания в контексте их влияния на культурные практики детства // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – Москва: Издательский дом «Наука образования», 2016. № 2 – С. 8 – 13.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие 2-е изд., испр., доп. и перераб. - Москва : Логос, печ. 2006. -С 382
4. Злобин Н.С. Народ и культура: Культура. Творчество. Человек / сост. Э.А. Баллер, Н.С. Злобин. – М.: Мол. гвардия, 1970. – С. 31 - 48
5. Козлова О.А. Теоретико -методологическое исследование формирования проектной культуры школьников // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – Москва: Издательский дом «Наука образования», 2016. № 1 – С. 73 – 77.
6. Крылова Н.Б. Культурология образования.- М.:Народное образование 2010 - С.272
7. Крутова Н. Невербальное общение учителя. // Школьные технологии. – 2002. № 6. – С. 194 – 202.
8. Савостьянов А. Руки учителя. // Народное образование. – 2002. - № 2. – С. 209 – 215.
9. Терехов П. Педагогическая компетентность в сфере культуры. // Высшее образование в России. – 2003. - № 3. – С. 124 – 126.



УДК 378.016: 51

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МАТЕМАТИКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ТРУДОВОЙ ФУНКЦИИ «ПРЕПОДАВАНИЕ УЧЕБНЫХ КУРСОВ, ДИСЦИПЛИН (МОДУЛЕЙ) ИЛИ ПРОВЕДЕНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ВИДОВ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ПРОГРАММАМ БАКАЛАВРИАТА И (ИЛИ) ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ»**

© 2016

**Кондаурова Инесса Константиновна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет  
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье представлен опыт подготовки будущего магистра педагогического образования (профиль «Профессионально ориентированное обучение математике») к профессиональной деятельности по трудовой функции «Преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведение отдельных видов учебных занятий по программам бакалавриата и (или) дополнительной профессиональной программе» в соответствии с Профессиональным стандартом «Педагог профессионального образования, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Авторский подход к проектированию подготовки предполагает включение в ее содержание учебных дисциплин, производственной практики и научно-исследовательской работы. Учебные дисциплины («Теория и методика обучения математике в системе профессионального образования», «Избранные главы высшей математики и их использование в образовательном процессе», «Современные методики и технологии профессионально ориентированного обучения математике», «Диагностика, контроль и оценка качества математической подготовки студентов» и др.) ориентированы на овладение будущим педагогом-математиком навыками организации процесса профессионально ориентированного обучения математике с использованием технологий, отражающих специфику предметной области «Математика» и соответствующих возрастным, гендерным и психофизическим особенностям обучающихся, в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды. Производственная практика предполагает получение профессиональных умений и опыта педагогической деятельности в условиях реальной образовательной организации. Научно-исследовательская работа включается в программу подготовки магистра в том случае, если его выпускная квалификационная работа предполагает проведение педагогических исследований, соответствующих рассматриваемой трудовой функции. Обозначены результаты подготовки (профессиональные компетенции и профессиональные задачи, соответствующие педагогическому виду деятельности).

**Ключевые слова:** программа магистратуры, профессионально ориентированное обучение математике, подготовка педагога-математика, педагогическая деятельность, преподавание математики.

**TRAINING TEACHERS OF MATHEMATICS TO PROFESSIONAL ACTIVITIES PROFESSIONAL FUNCTIONS «TRAINING COURSES, DISCIPLINES (MODULES) OR FOR CERTAIN TYPES OF TRAINING SESSIONS FOR UNDERGRADUATE AND (OR) ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAM»**

© 2016

**Kondaurova Inessa Konstantinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of chair of mathematics and methods of teaching

*Saratov National Research State University  
(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya str., 83, e-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru)*

**Abstract.** Experience in training future master of pedagogical education (profile «Professionally oriented teaching of mathematics») for professional activities on labor functions « Training courses, disciplines (modules) or for certain types of training sessions for undergraduate and (or) additional professional program» in accordance with the Professional standard «A teacher of professional training, professional education and additional professional education» presented in the article. The author's approach to the design of training involves the inclusion in its content of academic disciplines, industrial practice and research work. Academic disciplines («Theory and methods of teaching mathematics in vocational education», «Selected chapters of higher mathematics and their use in educational process of», «Modern techniques and technology of professionally-oriented teaching of mathematics», «Diagnostic, monitoring and evaluating the quality of mathematical preparation of students», etc.) is focused on mastering by the future teacher with math skills, organization of the process of professionally-oriented teaching of mathematics using technology, reflecting the specific subject area of «Mathematics» and the relevant age, gender and physical and mental characteristics of students in the conditions of specially organized training and laboratory environment. Industrial practice involves getting the professional skills and experience of pedagogical activity in the conditions of real educational institution. Research work included in the program of training of the master in that case, if the final qualifying work involves conducting pedagogical research, relevant work. The results of the training (professional competence and professional role relevant pedagogical activity) is indicated.

**Keywords:** graduate programs, professionally oriented teaching mathematics, training teachers of mathematics, teaching activities, teaching mathematics.

С 1 января 2017 года в Российской Федерации вступает в силу Профессиональный стандарт «Педагог профессионального образования, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (документ утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ 8 сентября 2015 г. № 608н) [1]. В этой связи представляется актуальным разработка новых и пересмотр существующих программ подготовки педагогов образовательных организаций высшего образования к осуществлению профессиональной деятельности по трудовой функции «Преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведение отдельных видов учебных занятий по программам бакалавриата и (или) дополнительной профессиональной программе», а также приведение этих программ в соответствие с при-

нятым Профессиональным стандартом. В состав указанной трудовой функции входят следующие трудовые действия: «проведение учебных занятий по программам бакалавриата и дополнительной профессиональной программе (ДПП); организация самостоятельной работы обучающихся по программам бакалавриата и ДПП; консультирование обучающихся и их родителей (законных представителей) по вопросам профессионального самоопределения, профессионального развития, профессиональной адаптации на основе наблюдения за освоением профессиональной компетенции (для преподавания учебного курса, дисциплины (модуля), ориентированного на освоение квалификации (профессиональной компетенции); контроль и оценка освоения обучающимися учебных курсов, дисциплин (модулей) программ бака-

лавриата и ДПП» [1, с. 47].

Магистерская программа «Профессионально ориентированное обучение математике» (направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование) является одним из возможных способов подготовки будущих и переподготовки действующих преподавателей математики профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования к проектированию и реализации профессионально ориентированного обучения математике студентов в контексте предстоящей профессиональной деятельности [2, с. 73].

Виды профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа магистратуры, – проектная и педагогическая деятельность. Результаты освоения магистерской программы определяются приобретаемыми выпускником компетенциями, то есть его способностью применять знания, умения и личностные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности [3-9]. В результате освоения характеризуемой программы выпускник должен обладать набором общекультурных (ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-4, ОК-5), общепрофессиональных (ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4) и профессиональных (ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-7, ПК-8, ПК-9, ПК-10) компетенций [10].

Выпускник магистерской программы, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование (уровень магистратуры)» [10], должен быть готов к решению профессиональных задач, соответствующих видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа магистратуры. В частности, педагогическая деятельность предусматривает готовность выпускника к решению следующих задач: «изучение возможностей, потребностей и достижений обучающихся в зависимости от уровня осваиваемой образовательной программы; организация процесса обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области и соответствующих возрастным и психофизическим особенностям обучающихся, в том числе их особым образовательным потребностям; организация взаимодействия с коллегами, родителями, социальными партнерами, в том числе иностранными; осуществление профессионального самообразования и личностного роста». Указанные в ФГОС ВО задачи тесно коррелируют с трудовыми действиями функции «Преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведение отдельных видов учебных занятий по программам бакалавриата и (или) дополнительной профессиональной программе» Профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Авторский подход к подготовке педагогов-математиков к осуществлению профессиональной деятельности по рассматриваемой трудовой функции состоит из трех взаимосвязанных модулей и предполагает включение в ее содержание учебных дисциплин, производственной практики и научно-исследовательской работы. Учебные дисциплины («Теория и методика обучения математике в системе профессионального образования»; «Избранные главы высшей математики и их использование в образовательном процессе»; «Современные методики и технологии профессионально ориентированного обучения математике»; «Диагностика, контроль и оценка качества математической подготовки студентов»; «Обучение математике студентов инженерно-технических, естественнонаучных и математических направлений подготовки»; «Обучение математике студентов сельскохозяйственных и медицинских направлений подготовки»; «Обучение математике студентов гуманитарных направлений подготовки»; «Обучение математике

студентов общественно-научных направлений подготовки»; «Профессионально ориентированное математическое образование в полилингвальной среде, этнопедагогика и этноматематика»; «Дистанционное профессионально ориентированное математическое образование» и др.) входят в состав первого (теоретического) модуля рассматриваемой подготовки и ориентированы на овладение будущим педагогом-математиком навыками организации процесса профессионально ориентированного обучения математике в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды. Производственная практика (второй (практический) модуль подготовки) предполагает получение профессиональных умений и опыта педагогической деятельности в условиях реальной образовательной организации. Третий (вариативный) модуль (научно-исследовательская работа) включается в программу подготовки магистра в том случае, если его выпускная квалификационная работа предполагает проведение педагогических исследований, соответствующих рассматриваемой трудовой функции.

Предметную основу теоретического модуля подготовки будущего педагога-математика к профессиональной деятельности по трудовой функции «Преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведение отдельных видов учебных занятий по программам бакалавриата и (или) дополнительной профессиональной программе» составляют дисциплины: «Избранные главы высшей математики и их использование в образовательном процессе» (1 семестр; 3 зачетных единицы, 108 часов) и т.п. курсы. Методический раздел теоретического модуля представлен дисциплинами: «Теория и методика обучения математике в системе профессионального образования» (1-3 семестры; 12 зачетных единиц, 432 часа), «Современные методики и технологии профессионально ориентированного обучения математике» (3-4 семестры; 3 зачетных единицы, 108 часов), «Диагностика, контроль и оценка качества математической подготовки студентов» (2-3 семестры; 3 зачетных единицы, 108 часов) и др.

Центральным звеном рассматриваемой подготовки в ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» служит учебная дисциплина «Теория и методика обучения математике в системе профессионального образования». Основная цель освоения дисциплины – формирование готовности будущего магистра педагогического образования к организации процесса профессионально ориентированного обучения математике в системе профессионального образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области «Математика» и соответствующих возрастным, гендерным и психофизическим особенностям обучающихся. Основное содержание дисциплины.

Тема 1. Инновационная образовательная политика государства в области профессиональной деятельности (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры; Концепция развития математического образования в России и др.).

Тема 2. Психолого-педагогические основы обучения высшей математике в системе профессионального образования: психолого-педагогическое сопровождение обучения и математического развития студентов с учетом их возрастных, гендерных и индивидуальных особенностей.

Тема 3. Формирование образовательной среды для студентов, изучающих математику в контексте предстоящей профессиональной деятельности. Профессионально ориентированное обучение высшей математике: цели, закономерности, принципы (в том числе, принцип профессиональной направленности обучения математике). Развитие и воспитание студентов при обучении матема-

тике в вузе.

Тема 4. Нормативно-документальное обеспечение математической подготовки в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования (федеральные государственные образовательные стандарты, Профстандарты, локальные акты организации, учебный план, рабочие программы и др.). Содержание профессионально ориентированного обучения высшей математике.

Тема 5. Методы, методики, технологии и приемы обучения высшей математике в контексте предстоящей профессиональной деятельности.

Тема 6. Формы и средства профессионально ориентированного обучения высшей математике.

Тема 7. Диагностика качества профессионально ориентированного математического образования. Рейтинговая система оценки учебной деятельности студента. Фонды оценочных средств.

Тема 8. Руководство научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельностью обучающихся (по математике).

Тема 9. Дополнительное математическое образование студентов.

Тема 10. Специфика формирования математических понятий, методика работы с алгоритмами и правилами, обучение решению задач, изучение теорем.

Тема 11. Основные линии курса высшей математики и методика их изучения в контексте предстоящей профессиональной деятельности. Основные линии вузовского курса математики и методика их изучения в контексте предстоящей профессиональной деятельности: Линейная алгебра и аналитическая геометрия. Введение в математический анализ. Дифференциальное исчисление функций одной и нескольких переменных. Интегральное исчисление. Дифференциальные уравнения. Элементы теории вероятностей и математической статистики.

Тема 12. Систематизация, анализ и обобщение отечественного (в том числе, регионального) и зарубежного опыта обучения высшей математике в контексте предстоящей профессиональной деятельности.

В модели рассматриваемой подготовки предусмотрены значительные академические свободы, связанные с реальной возможностью обучающихся принять участие в формировании своей образовательной программы, например, посредством изучения дисциплин по выбору. Среди них: «Обучение математике студентов инженерно-технических, естественнонаучных и математических направлений подготовки» (2-3 семестры; 3 зачетных единицы, 108 часов); «Обучение математике студентов сельскохозяйственных и медицинских направлений подготовки» (2-3 семестры; 3 зачетных единицы, 108 часов); «Обучение математике студентов гуманитарных направлений подготовки» (3-4 семестры; 3 зачетных единицы, 108 часов); «Обучение математике студентов общественно-научных направлений подготовки» (3-4 семестры; 3 зачетных единицы, 108 часов). Изучение указанных дисциплин позволит будущим педагогам-математикам ознакомиться со спецификой и нюансами организации профессионально ориентированного обучения математике студентов конкретных направлений подготовки (специальностей) в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды.

Одна из дисциплин по выбору («Профессионально ориентированное математическое образование в полилингвальной среде, этнопедагогика и этноматематика» (2-3 семестры; 6 зачетных единицы, 216 часов)) посвящена формированию готовности будущего магистра педагогического образования к осуществлению профессионально ориентированного обучения математике в билингвальной национальной среде с использованием этноматематического материала.

Ряд факультативных дисциплин, в том числе «Дистанционное профессионально ориентированное

математическое образование» (1-2 семестры; 2 зачетных единицы, 72 часа), ориентированы на овладение будущими педагогами-математиками знаниями и умениями, необходимыми для педагогической деятельности в условиях использования ресурсов Интернет.

Производственная практика (4 семестр; 3 зачетных единицы, 216 часов) предполагает формирование готовности будущего магистра педагогического образования к выполнению должностных обязанностей преподавателя математики в области педагогической деятельности в условиях реальной образовательной организации. В результате прохождения практики обучающийся должен:

Знать: особенности применения современных методик и технологий организации профессионально ориентированного обучения и воспитания (математике), диагностики и оценивания качества математического образования, различных подходов к организации и руководству научно-исследовательской работой студентов; особенности применения научно-теоретических подходов к анализу и использованию методик, технологий и приемов профессионально ориентированного обучения студентов, изучающих математику по различным образовательным программам (бакалавриат и ДПП).

Уметь: адаптировать применяемые современные методики и технологии организации профессионально ориентированного обучения и воспитания (математике), диагностики и оценивания качества математического образования; адаптировать разработанный план мероприятий по руководству научно-исследовательской работой студентов, изучающих математику по различным образовательным программам (бакалавриат и ДПП) в зависимости от реального образовательного контекста.

Владеть практическими навыками организации профессионально ориентированного обучения и воспитания (математике), диагностики и оценивания качества математического образования с использованием современных методик и технологий, формирования образовательной среды, руководства научно-исследовательской работой студентов в условиях реальной образовательной организации; практическими навыками реализации методик, технологий и приемов профессионально ориентированного обучения студентов, изучающих математику по различным образовательным программам (бакалавриат и ДПП), на основе анализа результатов процесса их использования в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Перечень выполняемых заданий.

Задание 1. Преподавание математических дисциплин (модулей) для студентов, изучающих высшую математику по различным образовательным программам (бакалавриат и/или ДПП): подготовка, проведение и анализ пробных занятий.

Задание 2. Участие в организации и руководстве научно-исследовательской и/или проектной деятельностью студентов, изучающих математику по различным образовательным программам (бакалавриат и/или ДПП).

Задание 3. Организационно-педагогическое сопровождение группы обучающихся: выполнение функций куратора группы.

Задание 4. Участие в формировании образовательной среды, обеспечивающей качество профессионально ориентированного математического образования.

Задание 5. Педагогический контроль и оценка учебной деятельности студентов, изучающих высшую математику по различным образовательным программам (бакалавриат и/или ДПП).

Задание 6. Ведение документации, обеспечивающей реализацию математических дисциплин (модулей).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» //

<http://base.garant.ru/71202838/>

2. Кондаурова И.К. Программа магистратуры «Профессионально ориентированное обучение математике» как средство развития предметно-методической компетентности преподавателя математики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 72-74.

3. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Формирование у будущих педагогов-математиков умений и навыков педагога-исследователя в контексте развития профессиональной биографии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 69-72.

4. Казанцева Л.А., Чистоусов В.А. Альтернативная траектория подготовки педагогов: проектирование образовательной программы магистратуры // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 17-21.

5. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Место дисциплины «введение в систему математического образования России» в профессиональном становлении педагога-математика // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 62-65.

6. Зайниев Р.М. Преемственность в математическом образовании и математической подготовке учителя математики // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 51-54.

7. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

8. Алехина М.А., Федосеев В.М. Математика в системе многоуровневого инженерного образования: актуализация интеграции с техническими науками // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 58-62.

9. Кустов Ю.А. Методологические подходы к формированию общепрофессиональных компетенций в воспитании будущих педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 50-53.

10. Приказ Минобрнауки России от 21 ноября 2014 г. N 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» // <http://fgosvo.ru/440401>.

**ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В КОНТЕКСТЕ ВЫСТРАИВАНИЯ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

© 2016

**Малахова Ольга Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры  
«Общеобразовательные дисциплины»**Маланчева Светлана Николаевна**, кандидат технических наук, и.о. декана  
СамГУПС, Оренбургский институт путей сообщения

(460006, Россия, Оренбург, проезд Коммунаров №№ 16-18, e-mail: malancheva\_svetlana@mail.ru)

**Аннотация.** Приоритетными целями проводимых в России реформ в образовании являются повышение его качества, доступности и, как следствие, эффективности. Вопросы, касающиеся эффективной организации образовательного процесса, методов, форм и средств обучения и воспитания; подготовки высококвалифицированных специалистов; развития культурного потенциала высших учебных заведений – приоритетные векторы образовательной политики России. В связи с этим широкое применение в отечественном образовании получают ранее не свойственные ему формы обучения и контроля его эффективности, знаменующие своим использованием смену образовательной парадигмы. Важным в обновленном ФГОС является и особая роль компетенций – способностей применения знания, умения на основе сформированных личностных качеств для эффективной деятельности в конкретной профессиональной сфере. Современный этап развития российской системы образования характеризуется переходом компетентного подхода из стадии самоопределения в стадию реализации. Реализация данного подхода ведет к качественной перестройке содержания образования, его методов и технологий. Цель подготовки компетентного специалиста транспортной сферы в современных условиях может быть сформулирована следующим образом: активно содействовать формированию профессиональной компетентности, которая выражается в готовности решать различные виды профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях жизнедеятельности на основе теоретических знаний, анализа имеющегося практического социокультурного опыта. Современные образовательные технологии: проектное обучение, модульное обучение, кейс-технологии, портфолио в данном контексте являются перспективными, поскольку их реализация способствует формированию личностных и профессиональных качеств и свойств, необходимых специалисту нового формата: творческого отношения к учебе и будущей профессии, активизации познавательной деятельности, развитию проблемно-поискового (проектного), критического конструктивно-волевого мышления; самоуправлению учебной, познавательной, исследовательской деятельностью и др. Анализ опыта реализации современных образовательных технологий в транспортном вузе позволяет сделать вывод о том, что компетентно-ориентированный образовательный процесс путем реализации современных образовательных технологий предоставляет будущему специалисту альтернативу выбора индивидуального маршрута профессионального и личностного развития и требует кардинального пересмотра векторов и моделей деятельности преподавателя с опорой на активизацию самостоятельной работы студента.

**Ключевые слова:** современные образовательные технологии, высшее техническое образование, качество подготовки инженеров, компетентный подход, компетентно-ориентированный образовательный процесс.

**THE POTENTIAL OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF BUILDING  
COMPETENCE-ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS OF A TECHNICAL COLLEGE**

© 2016

**Malakhova Olga Yurievna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor  
of the Department of “General subjects”**Malancheva Svetlana Nikolaevna**, candidate of technical Sciences, acting Dean  
Samara State Transport University, branch of Orenburg Institute of communications

(460006, Russia, Orenburg, proezd Kommunarov, 16-18, e-mail: malancheva\_svetlana@mail.ru)

**Abstract.** The priority goals of Russia's reforms in education are improving the quality, availability, consequently and effectiveness. Issues concerning the effective organization of educational process, methods, forms and means of training and education. Training highly qualified specialists; development of cultural potential of higher educational institutions is the priority vectors of educational policy of Russia. In this regard wide application in domestic education get informed not his usual form of training and monitoring its effectiveness, its use marks a change in the educational paradigm. Important in the updated GEF is the special role and competences – abilities application of knowledge, skills formed on the basis of personal qualities to operate effectively in a specific professional field. The current stage of development of the Russian education system is characterized by the transition of the competence approach from the stage of self-determination in the implementation phase. The implementation of this approach leads to qualitative improvement of educational content, methods and technologies. The purpose of the training of a competent specialist of the transport sector in modern conditions can be formulated as follows: To actively promote the formation of professional competence, which is expressed in readiness to solve different kinds of professional tasks that arise in real situations of life on the basis of theoretical knowledge, analysis of existing socio-cultural practical experience. Modern educational technology: A project-based learning, modular training, case studies, portfolios in this context are promising because their implementation contributes to the formation of personal and professional qualities and characteristics necessary for an expert new format: a creative approach to their studies and their future profession, enhanced cognitive activity, develop problem-search (design), critical and constructive thinking strong-willed; self-management of educational, educational, research etc. Analysis of experience of implementation of modern educational technologies in the transport University leads to the conclusion that competence-oriented educational process through the implementation of modern educational technologies gives the future specialist an alternative choice of route of individual professional and personal development and requires a radical revision of vectors and patterns of activity of the teacher based on the intensification of independent work of the student.

**Keywords:** modern educational technology, higher technical education, quality training of engineers, competence approach, competence-oriented educational process.

Поиск решений стратегических задач социально-экономического и цивилизационно-культурного развития страны в условиях сложной переоценки системы духовно-нравственных ценностей требует сущностного из-

менения профессиональной подготовки специалистов, в т.ч. транспортной отрасли. В Послании Президента РФ Федеральному собранию четко сформулировано, что будущее нашей страны определяется не сырьевыми за-

пасами, а интеллектуальным потенциалом, уровнем развития науки, высокими технологиями.

Компетентность, конкурентоспособность кадров данной отрасли имеют сегодня приоритетное значение и во многом определяют масштабы и темпы научно-технического прогресса, интенсификацию экономического развития, а также векторы социокультурных, ментальных трансформаций российского общества в целом [1].

В данном контексте одним из центральных ориентиров подготовки будущего инженера в условиях современного социального заказа является, с одной стороны, формирование компетентного специалиста, а, с другой – всесторонне развитой, конкурентоспособной личности [2].

Приоритетными целями проводимых в РФ реформ в образовании являются повышение его качества, доступности и, как следствие, эффективности. Аспекты, касающиеся организации образовательного процесса, методов, форм и средств обучения и воспитания; подготовки высококвалифицированных специалистов; развития культурного потенциала высших учебных заведений – приоритетные векторы образовательной политики России. В связи с этим широкое применение в отечественном образовании получают ранее не свойственные ему формы обучения и контроля его эффективности, знаменующие своим использованием смену образовательной парадигмы. Важным в обновленном Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) является и особая роль компетенций как качественных синонимов понятия «профессионализм» во всех формах его проявления – способности применения знаний, умений и личностных качеств для эффективной деятельности в конкретной профессиональной области [3].

Целью нашей работы является исследование возможностей реализации современных образовательных технологий в контексте выстраивания компетентностно-ориентированного учебно-воспитательного процесса в системе высшего технического образования, направленного на профессиональное формирование современного специалиста и становление его как гуманистически ориентированной личности, обладающей широким спектром компетенций.

К инновациям, работающим на модернизацию нашей страны, можно отнести компетентностную модель профессионального обучения, составляющую основу ФГОС нового поколения [4]. Комплекс инновационных решений представлен и в нормативных условиях реализации основных образовательных программ (ООП). К числу этих условий относится реализация программированного дидактического подхода, что обеспечивает оптимизацию образовательного процесса за счет его алгоритмизации; конструирования целостной образовательной системы; оптимального, педагогически обоснованного отбора методов и средств обучения, что во многом может быть гарантом запланированного результата. Именно четко выстроенная, пошаговая алгоритмизация образовательного процесса во многом обеспечивает его эффективность. Приоритетное значение имеют современные алгоритмы (технологии) интерактивного обучения, поскольку в полной мере реализуют потенциал деятельности обучающегося, личностно-развивающего обучения, наиболее отвечающего стратегическим целям формирования компетенций.

Современный этап развития российской системы образования ознаменован переходом компетентностного подхода из стадии самоопределения в стадию реализации. Массовое внедрение данного подхода ведет к обновлению содержания образования, его методов и технологий.

Компетентностный подход в современной системе образования России во многом является императивным; в числе его исследователей и разработчиков психологи и педагоги: Байденко В.И. [5], Митина Л.М. [6], Хуторской А.В. [7], Крылова Н.Б. [8], Зимняя И.А. [9],

Межуев В.М. [10] и др. [11-13]. Ими установлено – для того, чтобы обучение было эффективным, ему нужно быть развивающим и воспитывающим: оно должно реализовывать творческие интенции; формировать умения продуктивной самостоятельной работы; развивать способности логически мыслить, быстро ориентироваться в потоке информации; формировать потребность и готовность понимать, уважать, определять нравственные ориентиры личности, ее этические и эстетические оценки, широту гуманитарного мышления.

Компетентностно-ориентированное управление подготовкой специалистов технического профиля требует создания общей концепции и новой модели взаимодействия субъектов образовательного процесса в российских вузах, направленного на развитие профессиональной компетентности выпускников [14].

В педагогике внедрение современных технологий является основой организации компетентно-ориентированного образовательного процесса в вузе.

Цель подготовки компетентного специалиста транспортной сферы в современных условиях может быть сформулирована следующим образом: содействовать формированию профессиональной компетентности, которая выражается в готовности решать различные виды профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях жизнедеятельности на основе теоретических знаний, анализа имеющегося практического социокультурного опыта.

Компетентности «закладываются» в образовательный процесс посредством выстраивания общего стиля жизни вуза, с опорой на тип взаимодействия субъектов образовательного процесса, его содержание, а также педагогические технологии, используемые для достижения желаемого результата [15].

Каким требованиям, заявленным в ФГОС, должны отвечать технологии, позволяющие достичь адекватной подготовки выпускника? Полагаем, они должны быть нацелены на эффективную организацию самостоятельной работы студентов в процессе освоения ими будущей профессии, их активное включение в разнообразные виды деятельности, способствующие реализации исследовательского интереса, творческому развитию.

В контексте нашего исследования важным является мнение ученых РГПУ им. А.И. Герцена, которые выделяют следующие приоритетные образовательные технологии, ориентированные на формирование компетенций (таблица 1): практико-ориентированное модульное обучение; обучение посредством кейсов (пакета ситуаций для принятия решений); социальное взаимодействие в обучении.

В таблице 1 приведен анализ современных образовательных технологий, которые опираются не только на известные познавательные процессы, но, прежде всего, на творческое, поисковое мышление, взаимодействие, общение. При этом процесс обучения организуется таким образом, что студенты учатся выстраиванию эффективной коммуникации, развивают критическое мышление, пробуют решать предполагаемые ситуационные профессиональные задачи.

В Оренбургском институте путей сообщения – филиале СамГУПС ведется целенаправленная работа по созданию пространства для эффективной реализации рассмотренных выше образовательных технологий. Большинство преподавателей используют их на лекционных, практических и семинарских занятиях, что позволяет «ввести» студента в культуру, научить его осмысливать и интериоризировать профессиональные, социокультурные ценности и доминанты, продуцировать на основе их творческой переработки новые; выбирать профессиональные, социальные, личностные стратегии развития, видеть перспективу своего профессионально-личностного «завтра», нацелить на проявление научно-исследовательского интереса, что, на наш взгляд, является решающим фактором в формировании компетен-

ций, заявленных в ФГОС, а также успешном профессионально-личностном становлении будущего инженера.

Таблица 1 - Характеристика современных компетентностно-ориентированных образовательных технологий

Образовательная технология	Цель	Задачи	Педагогический инструментарий	Ключевые умения и компетенции
Проектное обучение	Целенаправленный самостоятельный поиск решения познавательных и практических задач, способствующий развитию системного, творческого мышления.	Формирование, развитие проблемно-поискового (проектного), критического конструктивно-волевого мышления.	Консультационный, диалоговый тип работы, нацеленный на выработку и стимулирование мотивации студентов на творческие достижения.	Информационные, исследовательские, социальные, познавательные, поисковые, проекторочные.
Модульное обучение	Организация самостоятельной работы студентов, удовлетворение образовательных потребностей каждого обучающегося в соответствии с его интересами, задачами, возможностями, личностной направленностью; мотивационное управление развитием интеллекта; культивирование самостоятельности, коллективизма; формирование умения проектировать и управлять образовательной деятельностью.	Эффективная реализация организационной, координационной, интегративной функций будущего специалиста из модели социального партнерства в обществе.	Работа в парах и группах (с тьютором и без него); самостоятельная и фронтальная работа; работа с ТСО, таблицами, иллюстративным материалом и др.	Развитие мотивационной сферы обучающегося; реализация его интеллектуального потенциала на основе возрастной самостоятельности; учет интересов, склонностей в процессе приобретения умений осуществлять самоуправление учебной, познавательной, исследовательской деятельностью.
Кейсовое обучение	Развитие аналитических, исследовательских, коммуникативных навыков, умений выстраивать стратегию и принимать управленческие решения в процессе реализации плана действий в специально созданной ситуации.	Непосредственное изучение, анализ и интерпретация деловых ситуаций или задач.	Методы группового взаимодействия: споры, дискуссии	Развитие способности к профессиональной ориентации через формирование устойчивых компетентностных структур.
Портфолио	Детализация участия каждого студента в образовательном процессе; создание «картинки» значимых образовательных результатов каждого обучающегося; мониторинг индивидуального прогресса студента в широком образовательном контексте; демонстрация его способности практически применять приобретенные знания и умения	Поддержание на высоком уровне учебной мотивации; развитие активности поискового характера для решения индивидуальных задач; саморазвитие студента, развитие рефлексии и адекватной самооценки; формирование умения выстраивать собственную образовательную траекторию.	Проектные и исследовательские работы, самостоятельное творчество, самомотивация и самосовершенствование.	Повышение образовательной активности студентов, уровня осознания ими своих целей и возможностей, что позволяет максимально соотносить результат индивидуального образовательного маршрута с будущей профессиональной деятельностью.
Интерактивное обучение	Активизация индивидуальных мыслительных процессов обучающихся; выстраивание диалога между всеми участниками образовательного процесса; обеспечение понимания информации, являющейся предметом обмена; индивидуализация педагогического взаимодействия.	Направление и помощь процессу обмена информацией: анализ точек зрения; обоснование теории и практик; обращение к личному опыту участников; поддержка их активности; взаимное обогащение опыта; достижение взаимопонимания участников; поощрение их творческой деятельности.	Диалоговое общение, предполагающее взаимопонимание, взаимодействие, совместное решение каждого участника задач; участие в пользе, дискуссиях.	Формирование и развитие критического мышления, умений осуществлять поиск решений проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации с учетом альтернативных мнений и на этой основе принимать целесообразные решения.

Так, для решения вышеназванных задач проведено пилотажное исследование (анкетирование), направленное на изучение реального состояния проблемы. Результаты свидетельствовали о сравнительно низком уровне понимания многих студентов (52%) целей и задач применения современных образовательных технологий (СОТ); но большинство (81%) выразило желание узнать больше о сущности и способах внедрения этих технологий; подавляющее большинство (93%) продемонстрировало готовность участвовать в занятиях с использованием СОТ, назвав их «интересными», «полезными», «перспективными», что, на взгляд студентов, позволит выстраивать учебную деятельность и будущую карьеру с опорой на поиск себя не только в профессии, но и в социокультурном, личностном отношении. Это позволило сделать вывод о том, что молодежь, выстраивая жизненные векторы, осознает значимость не только профессионализма, но и смысло-жизненных стратегий, позволяющих реализовать себя в социальном и личностном плане («стать руководителем нового формата» – 78%; «влиться в коллектив» – 89%; «обрести коллег-друзей» – 77% и др.).

На основе анализа полученных эмпирических данных разработан авторский элективный курс «ОРИПС – территория профессионально-личностного роста», который включает лекционные, семинарские и практиче-

ские занятия, научно-исследовательскую деятельность. Осваивая данный курс, студенты института знакомятся с целями, задачами, основными видами современных образовательных технологий, а также имеют возможность практического участия в аудиторных и внеаудиторных занятиях с их использованием. Практические занятия позволяют студентам проектировать, анализировать, возмозжные жизненные и производственные ситуации, требующие выбора средств достижения коллективных или личных целей. Семинарские занятия становятся площадкой для дискуссий по значимым для студентов вопросам, касающимся их профессионально-личностных перспектив.

Научно-исследовательская деятельность позволяет реализовать научный, интеллектуальный потенциал студентов при подготовке тезисов, научных статей, практических разработок [16, 17, 18].

Таким образом, компетентностно-ориентированный образовательный процесс путем реализации современных образовательных технологий предоставляет обучающимся альтернативу выбора индивидуального варианта профессионального и личностного развития и требует кардинального пересмотра векторов и моделей деятельности преподавателя; предполагает учет рассмотренных выше условий при проектировании педагогических ситуаций. В соответствии с этим лидирующие позиции в современной педагогической парадигме занимают такие приоритетные качества личности как владение информационными технологиями; социальная активность, свободная ориентация в культуре, социуме, профессии; готовность и умение выстраивать взаимоотношения на основе принципов взаимного уважения и сотрудничества, коммуникабельность; высокая мобильность и способность непрерывного следования индивидуальной образовательной траекторией в течение всей жизни. В данном контексте ведущими функциями компетентностно-ориентированного образовательного процесса можно считать: целенаправленное развитие личности всех субъектов образовательного процесса; демократизацию их совместной деятельности и коммуникации; гуманизацию образовательного процесса; ориентацию на интерактивный проблемный, креативный подходы к преподаванию; а также инициативу студента в самоопределении, саморазвитии себя как конкурентоспособной, компетентной личности и будущего профессионала; модернизацию образовательных технологий, методов, средств, способствующих формированию инновационного мышления будущего инженера.

В то же время теоретические конструкции и инструментальные средства реализации компетентностно-ориентированного образовательного процесса во многом остаются дискуссионными. Вследствие этого практическая реализация компетентностного подхода в образовании является многоаспектной и актуальной проблемой, требующей решения посредством дальнейшего анализа и апробации используемых в настоящее время интерактивных педагогических технологий и методик.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Токарева Е.В. Исследование конкурентоспособности личности как особой формы реализации потенциала человека в профессиональной деятельности // Человек, образование, профессия. М. Ч. 1. 2009. С. 160-163.
2. Малахова О.Ю. Гуманистический вектор подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях современного социального заказа // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 2. С. 109-113.
3. Малахова О.Ю. Формирование конкурентоспособного специалиста в современных социокультурных условиях // Наука и культура России. Самара: СамГУПС. 2014. С. 360-361.
4. Якунин В.Н. Современные направления инновационного развития вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3. С. 78-84.

5. Байденко В.И. Компетентность в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 12-13.

6. Митина Л.М. Психологические основы профессионального развития личности в системе «человек, образование, профессия» // Человек, образование, профессия. М. Ч. 1. 2009. С. 110-115.

7. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. М.: Академия. 2008. С. 68

8. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. М. 1990. 142 с.

9. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14-20.

10. Межуев В.М. Культура и образование. М. 2008. 235 с.

11. Путилова А.В. Компетентностный подход при проектировании образовательного процесса, как механизм повышения качества образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 53-56.

12. Андросова Л.А., Мананникова Ю.В. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 46-51.

13. Сысоева Ю.Ю. Компетентностный подход при формировании иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов в условиях ФГОС третьего поколения // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 36-40.

14. Ищак Е.Р. Современные педагогические технологии как основа проектирования учебных занятий в вузе // Сибирский торгово-экономический журнал. 2011. № 14. С. 78-84.

15. Егорова Ю.Н., Малахова О.Ю. Подготовка профессионала железнодорожной отрасли с позиции современных образовательных технологий // Школа будущего. 2015. № 1. С. 18-24.

16. Колобов А.Н. Комплексный подход как средство формирования готовности студентов и слушателей к научно-исследовательской деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 51-54.

17. Самойлов Е.А. Проблема управления интеллектуальным развитием студентов при обучении физике в педагогическом вузе // Самарский научный вестник. 2015. № 4. С. 135-140.

18. Морквян И.В. Определение перечня интеллектуальных умений будущих учителей информатики для их формирования на занятиях дисциплин естественно-математического цикла // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 35-39.



УДК 378.02

**ПРИМЕНЕНИЕ ИМИТАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ МОРАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

© 2016

**Малиева Залина Колумбовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»  
*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** Одной из актуальных проблем современного общества является моральное отчуждение личности, заключающееся в неприятии культурно-нравственных ценностей и норм поведения и выражающееся в чувствах одиночества, враждебности, безучастности, равнодушия. Решение этой проблемы в образовательном процессе вуза связано с формированием личностных качеств, позволяющих ей быстро адаптироваться и успешно взаимодействовать с социальным окружением. К таким качествам относятся аналитические и творческие способности обучающихся, умения работать в группе, коммуникативные навыки, навыки рефлексии. В этом плане значительным развивающим и воспитывающим потенциалом обладают имитационные технологии обучения. Новизна исследования связана с выявлением и обоснованием роли имитационных технологий обучения в процессе профилактики и коррекции морального отчуждения студентов. В статье выявлены особенности и функции игровой деятельности в контексте ее влияния на формирование личностных качеств обучаемых. Раскрыта сущность, особенности и воспитательный потенциал применения кейс-технологии. Применение современных имитационных образовательных технологий способствует развитию аналитических и прогностических способностей, креативности, активности, формированию умения осуществлять коммуникацию на разных уровнях, диалогичности, познавательной и профессиональной мотивации, самостоятельности, ответственности, развитию стремления к самосовершенствованию и самореализации обучающихся.

**Ключевые слова:** образование, воспитание, профилактика и коррекция морального отчуждения студентов, имитационные технологии обучения, игровая деятельность, кейс-технология, личностные качества, анализ ситуации, инновационная деятельность.

**APPLICATION OF IMITATING EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE PREVENTION AND CORRECTION OF MORAL ALIENATION STUDENTS**

© 2016

**Malieva Zalina Kolumbovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair  
«Pedagogy and psychology»

*North Ossetian State University after K.L. Khetagurova*  
(362025, Russian Federation, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** One of the actual problems of modern society is the moral alienation of the individual, which consists in the rejection of the cultural and moral values and norms of behavior, and expressed in feelings of loneliness, hostility, apathy and indifference. The solution to this problem in the educational process of high school connected with the formation of personal qualities students that allow it to adapt quickly and successfully interact with the social environment. To such qualities applies analytical and creative abilities of students, the ability to work in a team, communicative skills, of reflexion skills. In this plan a significant developing and bringing up potential have simulation technology of learning. The novelty of the research is connected with identifying and justification of the role of imitation technologies learning in the prevention and correction moral alienation of students. In the article the features and functions of play activity in the context of its impact on the formation of personal qualities of students. Discloses the essence features and upbringing potential of the application of case-technology. Application of the modern imitating technology education contributes to the development of analytical and prognostic abilities, creativity, activity, formation of skills to communicate at different levels, the cognitive and professional motivation, independence, of liability development of aspirations for self-improvement and self-realization of students.

**Keywords:** education, upbringing, prevention and correction of moral alienation students, imitation technology of learning, game activities, case-technology, quality of personality, situation analysis, innovative activity.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В современном информационном обществе проблема отчуждения от традиционных общечеловеческих моральных норм, возникающая в процессе взаимоотношений личности с миром и выражающаяся в чувствах одиночества, индифферентности, враждебности, безучастности, равнодушия, приобретает особую актуальность. Одним из факторов ее решения является система образования, в которой происходит становление личности, формирование ее мировоззрения, жизненных принципов, убеждений [1]. Образование должно развивать качества, способствующие преодолению отчуждения личности, ее успешной адаптации и продуктивному социальному взаимодействию в быстроменяющихся условиях современного мира [2]. К таким качествам относятся аналитические и творческие способности обучающихся, умения работать в группе, навыки рефлексии, взаимопонимания, коммуникативные навыки [3]. В этом плане наиболее результативными являются имитационные образовательные технологии, которые следует рассматривать как механизм развития потенциальных возможностей обучаемых и их реализацию, инструмент формирования аналитических и прогностических способностей, умений адекватно воспринимать и оценивать информацию, подвергать критическому анализу читаемый текст, опре-

делять основные и второстепенные смыслы в поступающей информации [4].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Значительным развивающим и воспитательным потенциалом обладают имитационные образовательные технологии. В отечественной психологической и педагогической науке различные аспекты данной проблемы раскрывались в трудах Н.А. Аникеевой, П.П. Блонского, Н.Н. Богомоловой, А.С. Макаренко, В.Д. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, С.А. Смирнова, К.Д. Ушинского, С.А. Шмакова, Д.Б. Эльконина и др. В работах ученых исследована и доказана роль имитационных технологий в развитии личности, ее адаптации, социализации, самовыражении, самоутверждении, самоуправлении, саморегулировании и самореализации. Поэтому имитационные технологии обучения рассматриваются нами как стимул и механизм преодоления и коррекции морального отчуждения студентов.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Применение имитационных игровых и неигровых технологий обучения не только расширяет и углубляет знания обучающихся в определенной предметной области, но и формирует личностные качества, необходимые для

успешного взаимодействия в социальной и профессиональной деятельности. Это обуславливает необходимость исследования особенностей имитационных технологий в учебно-воспитательном процессе вуза и их роли в процессе профилактики и коррекции морального отчуждения студентов.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Одной из форм имитационных образовательных технологий, имеющих значительный развивающий и воспитывающий потенциал, является игра. Исследуя феномен игры, Д.Б. Эльконин определил ее, как «деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [5].

Наличие воспитательного потенциала применения игровых технологий в образовательном процессе обуславливается самим содержанием игровой деятельности, существованием в ней необходимых условий для самореализации, цели и перспектив своего бытия, апробации методов постижения окружающего мира и его совершенствования [6]. Игровой деятельности присущи следующие основные характеристики:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая по желанию самого человека, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата;
- творческий, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности;
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция;
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [7].

Реализуемая в образовательном процессе игровая деятельность отличается от других игр наличием обозначенной педагогической цели обучения или воспитания, а также прогнозируемым и достигаемым ею результатом, которые могут быть обозначены и диагностированы.

Преодоление морального отчуждения в процессе применения игровых технологий обеспечивается такими функциями игровой деятельности, как:

- 1) функция социализации заключается в том, что игра позволяет обучающимся почувствовать себя частью социума, осознать нормы и традиции этнокультурного бытия, осмыслить социокультурный опыт предыдущих поколений, а также освоить социальные нормы и правила жизни в коллективах, ознакомиться со способами продуктивного взаимодействия и конструктивного общения [8];
- 2) функция самореализации. Игра представляет собой благоприятную форму для самовыражения, в которой обучающиеся могут проверить и продемонстрировать свои силы и возможности. В игре создаются условия для самоутверждения человека, проявления его самобытности, неповторимости, уникальности [9];
- 3) коммуникативная функция игры основывается на присутствующем в ней реальном контексте сложнейших человеческих отношений, которые развивают навыки коллективной творческой деятельности, формируют умения эффективного сотрудничества со сверстниками и взрослыми [10];
- 4) развивающая функция связана с тем, что в процессе игры появляется возможность совершенствовать различные качества и способности обучающихся (интеллектуальные, аналитические, творческие, эмоциональные и др.), выявлять их интересы и склонности [11];
- 5) дидактическая функция игры связана с облегчением вхождения обучающихся в мир знаний, изучение ими основ наук, приобщение к социокультурному наследию [12];
- 6) функция коррекции заключается в мягкости и незаметности внесения позитивных преобразований в поведение и личностные характеристики обучающихся в

процессе игры. Применение игровых технологий формирует навыки преодоления различных проблем, возникающих у обучающихся в общении, поведении и познавательной деятельности, создает оптимальные условия для выстраивания плодотворных отношений с другими и благоприятного разрешения конфликтов [13];

7) диагностическая функция. В процессе игры наглядно отображается динамика интеллектуального, двигательного и эмоционального развития обучающихся [14];

8) Кроме этого, игра доставляет удовольствие и радость, может вдохновить, пробудить интерес к познанию, что составляет ее развлекательную функцию [15].

Применение игровых технологий на занятиях предупреждает утомление, создает комфортную среду обучения и воспитания, содействует росту познавательной активности обучающихся, формированию интереса к новому знанию и стремления к творческой деятельности [16]. В игре создаются условия для формирования умения студентов управлять своим эмоциональным состоянием, при этом осваивать различные роли и позиции преподавателя, ученика, менеджера, руководителя, что формирует гибкий, системный характер мыслительной деятельности, умение поставить себя на место другого, а также способность к эмпатии.

Применение игровых технологий сопровождается такими необходимыми, в воспитательном аспекте, эффектами, как: улучшение психоэмоционального состояния обучающихся; трансформация потребностно-мотивационной сферы; преобразование в самосознании, самовосприятии, самооценке [17-21].

Преодоление и коррекция различных видов отчуждения личности связано с формированием умения видеть проблемы в бытовой, социальной, профессиональной сфере, спокойно анализировать их и самостоятельно решать [22]. Поэтому в образовательном процессе необходимо применение таких технологий, которые развивают гибкость и подвижность мышления, диалогичность, толерантность, умение осуществлять коммуникацию на всех уровнях.

Кроме игровых наиболее эффективными, в воспитательном плане, имитационными методами обучения, являются *кейс-технологии*, которые интегрируют в себе одновременно качества ролевой игры, метода проектов и ситуативного анализа. Обучающиеся должны проанализировать реальную или приближенную к реальной, ситуацию, отражающую какую-либо проблему, разобраться в ее сути, предложить возможные варианты решения и выбрать наиболее оптимальное из них. При этом актуализируется комплекс знаний, которые необходимо усвоить при выборе решения данной проблемы и проектирования программы действий [23].

Ситуация в кейс-технологии – это специально разработанный педагогический механизм, позволяющий поставить человека в новые условия, преобразующие привычный ход его деятельности и предъявляющие новые требования к его поведению. Решение проблем, находящихся в основе ситуации, умножает социокультурный опыт субъектов образовательного процесса, мотивирует их познавательную поисковую деятельность [24].

Применение кейс-технологий предполагает предоставление свободы выбора, что содействует развитию креативных способностей, формированию познавательного интереса, умения осуществлять адекватную самооценку своих возможностей и способностей, а также активности, самостоятельности, инициативности. Проведённое исследование позволило выявить следующие возможности применения кейс-технологии в решении проблемы морального отчуждения студентов:

1. Использование в качестве кейсов реальных жизненных ситуаций, имеющих духовно-нравственное ценностно-смысловое значение, обеспечивает не только связь обучения с жизнью, его прикладную направленность, но и является фактором пересмысления обуча-

ючимися своих знаний об общекультурных ценностях, формирования ценностных ориентаций.

2. Высокая степень самостоятельной работы обучающихся при реализации данной технологии позволяет обучающимся, опираясь на свой опыт, находить решения, совершенствовать речемыслительный процесс, при этом содействует развитию познавательной активности обучающихся, их самостоятельности и интереса к учебной и профессиональной деятельности, выработке собственной мировоззренческой концепции.

3. Обсуждение кейса имеет дискуссионный характер, что предполагает включение в образовательный процесс элемента соревновательности и обуславливает личную заинтересованность обучающихся, определяет формирование таких важных для преодоления отчуждения характеристик, как умение понимать других, находить с ними общее во взглядах, при этом отстаивать и аргументировать свою точку зрения, работать в команде.

4. По сравнению с традиционными методами обучения, кейс-технология обладает намного более свободным и демократичным характером взаимодействия субъектов образовательного процесса, что является значимым фактором преодоления отчуждения между ними.

Основная цель кейс-технологии – общими усилиями группы студентов проанализировать ситуацию, возникающую в конкретных условиях, разработать алгоритмы практических решений, оценить их с точки зрения эффективности и выбрать наилучший в контексте поставленной проблемы. При этом упор делается не на получение знаний в готовом виде, а на их выработку, на совместное творчество, сотрудничество педагога и обучаемого.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, применение имитационных технологий в образовательном процессе вуза имеет не только обучающее, но и воспитывающее воздействие на студентов, создавая условия для самореализации, самообразования, формирования личностных и профессиональных качеств, необходимых для преодоления морального отчуждения.

Значительным развивающим и воспитывающим потенциалом обладают применяемые в образовательном процессе вуза игровые и неигровые методы и кейс-технология. Применение современных имитационных образовательных технологий способствует повышению активности, самостоятельности, ответственности, познавательной и профессиональной мотивации, креативности, коммуникативности студентов, развитию у них стремления к самосовершенствованию, самоорганизации и самореализации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 9-11.
2. Александрова Н.С. Социально-культурная адаптация студента: смыслы образования и жизни //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 7-10.
3. Бекоева М.И. Самообразование студентов при изучении дисциплины «Качественные и количественные методы психологических исследований» //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 55-58.
4. Малиева З.К. Применение современных образовательных технологий в профилактике морального отчуждения студентов //Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 126-132.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. - М.: Владос, 1999 г. - 360 с.
6. Малиева З.К. Воспитательный потенциал применения технологии телекоммуникации в образовательном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 13.
7. Шамаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая Москва, 1994. 240 с.

8. Магомедов А.А., Тахохов Б.А. Воспитательная работа в современном вузе. Владикавказ, 2009. 231 с.

9. Бекоева М.И., Течиева В.З. Самообразование студентов как важная педагогическая проблема //Наука-Rastudent.ru. 2015. № 11. С. 19.

10. Тахохов Б.А. Диалог в образовательном процессе современной высшей школы. Владикавказ: изд-во СОГУ, 2014. 180 с.

11. Алиева Л.В., Руденко И.В. Роль опытно-экспериментальной работы вуза в развитии теории и практики воспитания//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 11-13.

12. Ерина Т.С., Раклова Е.М. Игровая деятельность как фактор развития мышления младших школьников /В сборнике: Современные тенденции развития науки и производства Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Западно-Сибирский научный центр; Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева. 2016. С. 77-79.

13. Малиева З.К. Психолого-педагогические механизмы преодоления и коррекции морального отчуждения студентов // Фундаментальные исследования. 2014. № 12-6. С. 1298-1302.

14. Раклова Е.М. Информационно-компьютерные технологии в условиях модернизации современного педагогического образования /В сборнике: Непрерывное профессиональное образование: теория и практика Сборник статей по материалам VII Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов. 2016. С. 295-299.

15. Аникушина Е.А., Бобина О.С., Дмитриева А.О., Егорова О.Н., Калянова Т.А., Мамонтова М.Ю., Старцева С.П., Фомин В.С. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения. – Томск: В-Спектр, 2010. – 212 с.

16. Архипова Г.С. Подготовка и воспитание высококвалифицированного профессионала в высшей школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 18-21.

17. Верниенко Л.В., Суховеева Н.Д. Личностно-профессиональное становление субъектов высшей школы в условиях полипрофессионализма деятельности // Акмеология. 2014. № 3-4. С. 207-208.

18. Знакова Е.С. Развитие творческих способностей учащихся с помощью игровых технологий // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 33-35.

19. Яковлева Е.Л. Многообразные облики игры: попытка философского осмысления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 87-90.

20. Котова С.А. Исследование формирования вычислительных навыков у старших дошкольников с использованием игр на интерактивной доске // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 65-69.

21. Сергушина О.В., Евсеева Ю.А. Значение дидактических игр на уроках в начальной школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 56-57.

22. Курносова С.А. Духовно-нравственное воспитание школьников. Система инновационной работы школы //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 58-62.

23. Бекоева М.И., Амбалова С.А. Использование кейс-технологий в образовательном процессе вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 22-26.

24. Рассказова Ж.В. О роли интерактивного обучения в процессе формирования исследовательской компетентности школьников /В сборнике: Теория и практика образования в современном мире Материалы III Международной научной конференции. 2013. С. 19-21

УДК 378.14

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДСТВ ЗАПИСИ И РАСПОЗНАВАНИЯ РЕЧИ  
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ

© 2016

Малова Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Иностранные языки»  
Самарский государственный институт культуры  
(443010, Россия, Самара, ул. Фрунзе, д. 167, e-mail: natvm@rambler.ru)

**Аннотация.** В данной статье обсуждается вопрос подготовки бакалавров института культуры по иностранному языку. Формирование языковой компетенции студентов в условиях ограниченного количества учебного времени невозможно без эффективной организации контроля, самоконтроля и самостоятельной работы. Информационно-коммуникационные технологии не только предоставляют преподавателю новые возможности для проведения контрольно-оценочных мероприятий, но и усложняют использование традиционных форм самостоятельной работы, что актуализирует необходимость анализа эффективности их применения. В процессе организации самостоятельной работы современные информационные технологии не только заменяют громоздкие лингафонные кабинеты смартфоном или планшетом с наушниками и микрофоном, но и представляют принципиально новые возможности. При этом комплексное внедрение системы электронного обучения иностранного языка в некоторых своих аспектах вступает в противоречие с необходимостью максимального учета потребностей, способностей и возможностей конкретного учащегося, то есть с индивидуализацией обучения. Автором предлагаются отдельные частные решения, которые при минимальных материально-технических требованиях будут способствовать формированию языковой компетенции, развитию культуры общения в иноязычной среде, содействовать общему речевому развитию студентов. Большинство таких решений основано на использовании широко распространенных мобильных устройств и сервисов распознавания речи, автоматизированного перевода.

**Ключевые слова:** высшее образование, дидактика, подготовка бакалавров, преподавание иностранного языка, обучающий контроль, формирование языковых компетенций, средства мультимедиа в обучении иностранному языку, средства распознавания речи в обучении иностранному языку.

DIDACTIC POTENTIAL OF MEANS FOR RECORDING AND SPEECH RECOGNITION  
IN THE FOREIGN LANGUAGES TEACHING TO STUDENTS OF THE INSTITUTE OF CULTURE

© 2016

Malova Natalya Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of the Chair of «Foreign languages»  
Samara State Institute of Culture  
(443010, Russia, Samara, st. Frunse, 16, e-mail: natvm@rambler.ru)

**Abstract.** This paper discusses some issues of foreign language teaching to bachelor students of the institute of culture. Formation of students' linguistic competence within a limited amount of learning time is impossible without efficient organization of control, self-control and self-study. Information and communications technologies do not only provide new opportunities for a teacher to control and evaluate learning activities, but also complicate the use of traditional forms of self-study, which calls for the need to analyze the effectiveness of their application. In the process of self-study organization modern information technologies cannot only replace cumbersome language laboratories with a smartphone or tablet with headphones and a microphone, but present new opportunities as well. However, such integrated introduction of the e-learning system of foreign language teaching in some of its aspects contradicts with the need to meet the demands, abilities and capabilities of a particular student, that is, with the individualization of learning. The author offers some specific solutions that at the minimal expenses and technical requirements will contribute to the formation of linguistic competence, development of communication culture in a foreign language environment, contribute to the overall development of students' speech. Most of these solutions are based on the use of common mobile devices and speech recognition services, automated translation.

**Keywords:** higher education, didactics, bachelors' training, teaching of a foreign language, learning control, the formation of linguistic competence, multimedia resources in foreign language teaching, speech recognition in foreign language teaching.

Реализация ФГОС нового поколения предполагает разработку для каждой дисциплины учебного плана методической системы, нацеленной на достижение нормативно закреплённых результатов обучения. Не является исключением и иностранный язык, основное назначение которого состоит в формировании коммуникативной компетенции, интерпретируемой как способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [1]. При этом рекомендуемой образовательной стратегией выступает максимальный учет потребностей, способностей и возможностей конкретного учащегося, дифференциация и индивидуализация обучения [2].

Иностранный язык как учебный предмет имеет ряд особенностей [1]: полифункциональность (может выступать как цель и средство обучения), многоуровневость (различные аспекты языка и виды речевой деятельности), межпредметность (за счет многообразия тем, публикаций, видеоматериалов, сообщений).

Свою специфику накладывает подготовка бакалавров по непрофильным специальностям (в частности, студентов института культуры) [3-12]. Проблемы для эффективной организации учебного процесса в этом

случае обусловлены значительной дифференциацией уровня общеобразовательной подготовки студентов (и не только уровня – часть изучала классический английский язык, часть – американский английский), сравнительно небольшое количество часов аудиторной работы, формальное отношение к предмету со стороны студентов, недостаток технических средств обучения (лингафонных кабинетов, средств коллективного просмотра видеоматериалов).

Формирование языковой компетенции студентов в условиях ограниченного количества учебного времени невозможно без эффективной организации контроля, самоконтроля и самостоятельной работы. Проблема организации контроля, одна из важнейших в изучении иностранного языка на непрофильных направлениях, подробно исследуется в работе [13]. Трошкина В.И. справедливо отмечает, что усиление внимания к практическому владению иностранными языками изменяет подход к объектам контроля, видам и формам контроля, при этом контроль должен быть адекватен планируемому результату учебного процесса. Контроль также имеет и обучающую функцию, обеспечивая синтез ранее изученного материала и приобретенных умений, повторе-

ние и закрепление, коррекцию и профилактику ошибок.

В преподавании иностранного языка традиционно выделяют четыре вида контроля: предварительный, текущий, промежуточный и итоговый. Контроль самостоятельной работы обучающихся рассматривается как обособленно, так и в качестве разновидности текущего и промежуточного контроля. Существенное влияние на организацию и проведение мониторинга в современном вузе оказывает развитие информационно-коммуникационных технологий, но их влияние неоднозначно. С одной стороны, автоматизированное тестирование, обучающие программы игрового типа (геймификация), огромное количество аудио- и видео-подкастов упрощают генерацию вариантов разнообразных проверочных заданий, их оценку преподавателем. С другой – применение студентами текстовых процессоров, инструментов автоматизированного перевода, электронных словарей зачастую превращает в формальность традиционные виды самостоятельной работы по иностранному языку в вузе: перевод заданного объема текста по специальности, работу со словарем, реферирование и аннотирование текста, аудирование (недобросовестные студенты используют голосовой перевод).

В этой связи актуальность приобретает проблема разработки новых типов учебных заданий, предусматривающих контролируемое использование информационно-коммуникационных технологий для формирования языковой компетентности студентов (на примере бакалавров института культуры). В качестве теоретической базы могут выступать компетентностный и личностный подходы [14], а также модель интерактивного самообучения [15]. Природосообразный, личностно ориентированный метод и модель, предложенные в работе Репьева Ю.Г. позволяют, по мнению автора, обеспечить для большинства субъектов учения возможность реализации целостного образовательного процесса через реализацию механизма внутреннего саморазвития, самовоспитания и самообразования. При этом самообучение органично дополняется внешним, текущим, многоуровневым, распределенным контролем. Инструментальным средством интерактивного самообучения Репьев Ю.Г. полагает сочетание самокоррекции и самоконтроля и объективного мониторинга, включающего входной, текущий распределенный, текущий рубежный и внешний итоговый контроль [5]. Применяя вышеупомянутый теоретический подход к конкретной методической задаче, сформулируем условия, при которых учебное упражнение будет способствовать повышению эффективности процесса обучения.

1. Использование доступных (свободно распространяемых, бесплатных) версий программных продуктов и сервисов и мобильных устройств студентов.

2. Активное применение идеи компетентностного подхода, в частности использование в учебных заданиях типичных ситуаций (или их элементов) межличностного и межкультурного общения, обучения на иностранном языке, погружения в иноязычную информационную среду.

3. Учет специфики общения не только с носителями языка, но и с людьми, использующими английский язык в качестве международного средства коммуникации.

4. Предпочтение формам, позволяющим обеспечить должный уровень дифференциации и индивидуализации обучения за счет подбора лингвистического материала.

5. Активизация механизмов саморазвития, самовоспитания и самообразования, выраженная в потенциальной возможности использования предложенных упражнений для изучения самостоятельно выбранного тезауруса.

В качестве основных инструментальных средств при выполнении заданий были выбраны мобильные устройства с гарнитурой, персональный компьютер или ноутбук, стандартные варианты программы-диктофона, переводчик google (<https://translate.google.ru/>), сервисы

распознавания речи (<https://speechlogger.appspot.com/ru/>) и диктанта (<https://speechnotes.co/ru/>). Возможно использование аналогичных сервисов от компании Яндекс, однако на данный момент их качество, с нашей точки зрения, несколько хуже. Приведем несколько конкретных примеров.

1) фонетические упражнения. Инструкция для студента формулируется следующим образом: «Включите запись диктофон мобильного устройства. Прочитайте текст (см. рисунок 1) с учетом ударения, ритма и интонации. Выключите диктофон. Прослушайте запись. Отметьте в тетради, в каких строках Вами были допущены ошибки при чтении. Если ошибок больше трех, то проделайте упражнение повторно. Отослите итоговую запись преподавателю в комплекте с примечаниями».

One man is no man.	No news is good news.
Habit cures habit.	The exception proves the rule.
Handsome is as handsome does.	The boot is on the wrong foot.

Рисунок 1

Для учащихся с хорошим уровнем владения иностранным языком текст может быть более сложным или более объемным. Для менее подготовленных студентов в качестве ряда предварительных заданий возможно повторение текста за преподавателем, («караоке»). Подобные упражнения эффективно используются в начальной школе, но могут применяться и в вузе для коррекционной работы по фонетике.

2) чтение. Усложненным вариантом фонетического упражнения выступает чтение с параллельным распознаванием читаемого текста (диктант <https://speechnotes.co/ru/>). Сравнивая эталонный текст с результатом распознавания, студент проделывает работу над ошибками, повторно читая нераспознанные слова. Результат такой самостоятельной работы может контролировать преподавателем по логам, полученному тексту и аудиозаписи. Система автоматического распознавания на данный момент несовершенна, некоторые сложные слова и словосочетания не будут распознаны верно, что также может использоваться как средство контроля выполненной самостоятельной работы. Возможна и вариация задания, при котором исходный текст будет представлен звуковым файлом с эталонным чтением преподавателя. Для базового уровня подготовки студентов можно использовать примерно такой текст: «Who doesn't love music? Whatever mood we have - bad or good, from time to time we turn on our favorite song. And it, in turn, either calms us, or on the contrary, makes us fall into melancholy. Life without music would be boring and dull. Just imagine a disco being in silence or holidays being without musicians. Absolutely all people of every type around the world are not indifferent to the music. Genres that are most popular are rock, rap, pop, techno, chanson, hip-hop and others. There are other very specific genres. For example, folk music, classical music, spiritual music and also such interesting genres as blues and jazz».

3) диктант. Известно, что традиционный диктант на иностранном языке крайне сложен для студентов непрофильных специальностей. Сервис Speechnotes Диктант, позволяет его упростить, сохранив значительную часть дидактического потенциала. Студенту предлагается следующая инструкция: «Организируйте воспроизведение заданной аудиозаписи в наушниках мобильного устройства (исходная запись содержит фоновые шумы и музыку, машинному разбору поддается плохо). Разборчиво и медленно повторяя за диктором в микрофон, сформируйте в программе Диктант черновик текста. Перенесите его в текстовый редактор, исправьте ошибки. Для контроля преподавателя предоставьте вашу запись, черновик и конечный вариант текста».

4) синхронный перевод. Упражнение во многом аналогично предыдущему. Студенту выдается аудио-запись с текстом на иностранном языке, его задача, за

ограниченный отрезок времени получить аудиотекст с русским переводом, используя любой удобный ему набор программ и сервисов. Вариацией этого упражнения выступает диалог – обучающийся дает вслух под запись ответы на вопросы, предлагаемые в виде аудиозаписи. Отметим, что преподаватель также может использовать упомянутые сервисы для записи аудио на основе текстовых фрагментов.

5) исправление ошибок. Это комплексное упражнение может дополнять задания «диктант» и «синхронный перевод». Студенту выдается аудиодорожка исходного текста, полученный программным распознаванием исходный текстовый файл и подстрочный перевод. Необходимо исправить ошибки.

Отметим, что все перечисленные задания, во-первых, воспроизводят стандартные варианты современной межкультурной коммуникации [16-18], когда ее субъекты имеют доступ к разнообразным программам и сервисам; во-вторых, проверка таких заданий также может выступать в качестве учебного упражнения, в-третьих, студент активно вовлечен в процесс аудирования и говорения. Приведенный перечень не является исчерпывающим, так перспективным может быть использование видео-подкастов, живое общение в социальных сетях с применением средств автоматизированного перевода и многое другое. Подведем некоторые итоги.

Сервисы и программные средства распознавания речи, автоматизированного чтения и перевода играют значимую роль в современной межкультурной коммуникации. Игнорирование данного факта в процессе изучения курса иностранного языка в непрофильном вузе приводит к снижению мотивации студентов, формализации многих форм самостоятельной работы и самоконтроля. В то же время использование вышеупомянутых технологий в учебном процессе способно не только повысить его качество (в том числе и за счет большего объема времени на аудирование и говорение), но и стимулировать процесс самообразования студентов, снятия психологического барьера (не говорю на иностранном языке), активизировать процедуры самокоррекции. Кроме того, упрощается работа преподавателя по контролю, становится возможным отработка навыков аудирования и говорения студентами заочной формы обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Трошкина В.И. Инновационные процессы в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Нижневартковский государственный университет, 2015. С. 470-473
2. Гвоздева А. В. Интегративно-дифференцированный подход к развитию субъектности студентов вуза в процессе обучения французскому языку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2009. – 51с.
3. Абаева Ф.Б. Современные методы обучения студентов говорению на иностранном языке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 7-9.
4. Ясаревская О.Н., Ясаревская Д.П. Использование технологии продуктивного чтения при обучении иностранному языку студентов направления IT // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 121-124.
5. Тимирясова Л.Б. Особенности преподавания иностранных языков в сфере гостинично-туристического бизнеса // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 103-105.
6. Куликова И.В. Развитие речемыслительных способностей студентов при работе с учебным гипертекстом на иностранном языке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 74-77.
7. Куликова И.В. Интерактивные методы при обучении студентов технического вуза иностранному языку // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс.

2013. № 7 (11). С. 112-116.

8. Метелева Л.А. К вопросу о взаимосвязи социализации и формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 49-51.
9. Хальзова В.М. К вопросу о совершенствовании процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе на основе инновационных технологий // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2 (13). С. 97-99.
10. Смирнова Е.В. Перспективы преподавания иностранного языка в условиях информационного поликультурного и мультилингвального общества России // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 105-109.
11. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.
12. Артамонова Г.В. Роль мотивации в процессе самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 7-9.
13. Трошкина В.И. Модернизация содержания и системы контроля знаний в условиях бакалавриата. Научно-методическое сопровождение ФГОС ВПО третьего поколения: проектирование и реализация Материалы XI науч.-метод. конф. препод., аспирантов и сотрудников. под ред. О.Л. Бугровой. СГИК, 2015. С.183-187
14. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336с.
15. Репьев Ю. Г. Интерактивное самообучение: моногр. – М.: Логос, 2004. – 248с.
16. Стойкович Г.В., Шалифова О.Н. Из опыта реализации магистерской программы «теория и практика перевода в межкультурной коммуникации» на факультете иностранных языков // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 2 (3). С. 103-106.
17. Барбелко Н.С. Межкультурная коммуникация как средство воспитания межкультурной толерантности // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 8-11.
18. Ясаревская О.Н. Учебный текст как средство формирования межкультурной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 198-201.

УДК 377.5

РОЛЬ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО ОБОРУДОВАНИЯ И ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ  
В КОГНИТИВНОМ РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ

© 2016

**Мамедова Нармина Исафильт кызы**, кандидат педагогических наук, доцент, главный научный консультант  
*Институт проблем образования Азербайджанской Республики*  
(1000, Азербайджан Баку, ул. З.Алиевой, 96, e-mail: nermine\_m@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассмотрен ряд мероприятий, проводимых в Азербайджане в связи с проектом «Электронная школа». В частности, уделено внимание характеру использования современного оборудования и ресурсов в школах, а также государственной политике в сфере образования. В различных регионах республики было проведено исследование о характере и методах использования преподавателями в учебном процессе современного оборудования и ресурсов. Для проведения исследования по пилотному проекту «Электронная школа» в эксперимент были вовлечены 120 преподавателей по гуманитарным и техническим предметам из средних школ страны. Данные, полученные об эффективности применения современного оборудования и ИКТ в пилотных школах «Электронная школа», говорят об их пригодности для применения во всех школах страны. Создается возможность для получения информации любой сложности, ее сравнения и сопоставления с другой информацией. Методические и дидактические приемы становятся более точными и убедительными. Полученные знания превращаются в необходимые навыки и умения. Практически все население может получить при этом качественное образование. Тем самым обеспечивается равенство шансов при получении образования.

**Ключевые слова:** школа, учитель, ученик, современное образование, содержание образования, современные технологии, учебное оборудование, учебные ресурсы.

THE ROLE OF THE MODERN EDUCATIONAL EQUIPMENT AND ELECTRONIC RESOURCES  
IN THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS

© 2016

**Mamedova Narmina Israfil**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Chief Research Consultant of the

*Institute of Educational Issues of the Republic of Azerbaijan*  
(1000, Azerbaijan, Baku, st. Z. Aliyeva, 96, E-mail: nermine\_m@mail.ru)

**Abstract.** The article reviews a series of events held in Azerbaijan in connection with the “Electronic school” project. In particular, it pays close attention to the nature of the use of modern equipment and resources in schools, as well as state policy in the sphere of education. The study regarding the nature and methods of using modern equipment and resources in the educational process by teachers was conducted in various regions of the country. 120 teachers in the humanities and technical subjects in secondary schools were involved in the experiment to conduct the study on the “Electronic school” pilot project. Data obtained on the effectiveness of use of modern equipment and ICT in “Electronic school” pilot schools confirm their suitability for use in all schools in the country. It creates an opportunity to obtain information of any complexity, comparing and benchmarking it with other information. Methodical and didactic techniques become more precise and convincing. The knowledge transforms into the required skills and abilities. Almost all population can afford the high-quality education, thus ensuring equal opportunities.

**Keywords:** school, teacher, student, modern education, financing of education, modern technologies, educational equipment, educational resources.

*Актуальность проблемы.* Одной из главных задач обучения в средних учебных заведениях XXI века является воспитание индивидов, всесторонне подготовленных к взрослой жизни. В этом направлении следует особо выделить роль современных учебных оборудования и ресурсов. В дальнейшем совершенствовании работы в сфере образования роль информационно-коммуникационных технологий будет возрастать с каждым днем.

Известно, что в системе школьного образования придается большое значение вопросу использования и применения преподавателем учебного оборудования и ресурсов. Налаживание взаимоотношений между преподавателями и учениками в процессе использования учебного оборудования и ресурсов, выявление возможностей влияния здесь на эффективность образовательного процесса всегда имело большое значение и актуальность, а также является одной из важнейших задач, стоящих перед школьным образованием.

*Степень исследованности проблемы.* По мере развития ИКТ и расширения их применения во всех сферах социальной жизни возникает необходимость прогнозирования, регулирования данных социальных процессов. Отсюда и интерес научной общественности, в том числе педагогической, к данной проблеме. Вопрос применения технических средств и ИКТ привлекает исследователей по самым различным направлениям деятельности. Есть большая группа исследователей (из разных стран), занятых непосредственно вопросами влияния на процесс обучения и воспитания подрастающего поколения ИКТ. Это И.В.Ильин, Я.М.Нейматов из России, К.Дехлер, М.Шинохара, Д.А.Якобсон, П.Эгген, Каучак из Западной Европы и США, М.Т.Ташкая, Т.Бал и др. из

Турции и т.д. [1; 5-14 и т.д.]. Вместе с тем в разных регионах и странах ситуация в данном вопросе складывается по-разному. Характер функционирования системы образования в каждой стране обуславливает необходимость дальнейшей разработки практических и теоретических проблем относительно применения в школьном обучении учебного оборудования, в том числе электронного.

В данной статье целью рассмотрения являются итоги проведенного нами исследования среди учителей средней школы разных специальностей по поводу применения в их школе современного учебного электронного оборудования. В ходе исследования были выдвинуты гипотезы, а затем проверены на практике.

*Полученные результаты исследования.* Далеко не случайно, что в последнее время вопросы повышения качества и эффективности использования школьного оборудования и ресурсов находятся в центре внимания государства: все нормативные акты, касающиеся образования, а также государственная стратегия развития образования в Азербайджанской Республике отражают в себе указанные моменты. В государственной стратегии образования Азербайджана, занимающей важное место в истории образования Азербайджана, говорится: «... на всех ступенях образования должны быть конкретно обеспечены методологии инновативного обучения и обеспечено создание соответствующих ресурсов с учетом индивидуальных особенностей личности, разработаны методические пособия, дидактические материалы и учебные средства в соответствии с новыми курикулами и ИКТ, разработаны здесь новые стимулирующие механизмы» [3].

Современный процесс обучения стал включать в себя не только фигуру учителя и учащегося, но и технологии

обучения, и ресурсы, и оборудование, используемое в процессе обучения. Учитель теперь – не только переносчик знаний, но и путеводитель в мире электронных ресурсов и технологий. Использование необходимого оборудования и технологий дает возможность лучше воспринимать информацию, сохранять ее, формировать творческий подход к восприятию знаний, лучше использовать время, отведенное на школьные занятия, и просторство самой школьной аудитории. Современное учебное оборудование разное, но есть такое, которое могут применять на всех учебных занятиях, – это компьютер, Интернет, письменная, в том числе «умная» доска, проектор и т.д. Пока еще в процессе разработки находятся многие проблемы использования или применения многих электронных технологий и разработок. К примеру, это методические проблемы проведения уроков, различных тем, составление программ, учебных планов, вопросы управления всеми школьными процессами со стороны руководства, и т.д. На степень и уровень использования в своей работе учителем различного оборудования и технологий влияет его опыт, общая социальная среда в школе, в системе образования, в обществе в целом. Само оборудование стоит денег, оно должно соответствовать потребностям школы, школьным программам и планам. Нами была поставлена задача выявления проблем, возникающих на базе современного учебного оборудования, и ресурсов, на основе мнений преподавателей гуманитарных и технических предметов, для определения характера этих проблем, в данном исследовании были поставлены следующие вопросы: 1. Каков уровень текущего состояния учебного оборудования и ресурсов; 2. Каковы виды учебного оборудования и ресурсов, которые используются в учебных заведениях?; 3. На каком уровне имеются различия в типах школ, в предоставлении оборудования и ресурсов?; 4. Есть ли проблемы в поставке современного учебного оборудования и ресурсов для школьного обучения?

Для получения ответов на поставленные вопросы нами в 2014-2015 годах было проведено конкретное исследование в ряде регионов страны, где были опрошены учителя ряда школ, всего 120 человек. Школы были подобраны разные: государственные, передовые, получившие звание лучших школ, школы-участницы проекта «Электронная школа». Итоги исследования были обобщены при помощи программы SPSS.

Таблица 1 - Распределение участвовавших в опросе преподавателей по полу и дисциплинам, которые они введут

пол	всего	Азербайджанский язык и литература	Общественные дисциплины	Математика и технические дисциплины	Иностранные языки
мужчины	41	6	17	11	7
женщины	79	24	13	19	23
	120	30	30	30	30

Мы стремились выявить наличие или отсутствие в школьных классах или кабинетах какого-либо учебного оборудования и ресурсов. Полученные ответы сгруппированы в нижеследующей таблице 2.

Как видно из таблицы, все школы лучше обеспечены картами, письменными заданиями, кабинетами и компьютерами. Вместе с тем школы-участницы проекта «Электронная школа» лучше других оснащены компьютерами, Интернетом, слайдами. Понятно, что все это связано с тем, что эти школы участвуют в пилотном проекте и стоят на особом счету по обеспечению необходимыми ресурсами. Однако школы, носящие звание лучших, обеспечены оборудованием и ресурсами иногда похуже остальных.

Выводы можно сделать следующие: в учебном процессе современного школьного образования есть положительные изменения в сторону активного использования необходимого оборудования и ресурсов. В системе ценностей и приоритетов школьных учителей произо-

шел сдвиг в пользу активного применения школьного оборудования и ресурсов.

Таблица 2 - Наличие учебного оборудования и ресурсов по типам школ

№	Учебное оборудование и ресурсы	Типовые государственные школы (40 участников)		Победители конкурса «Лучшая общеобразовательная школа» (40 участников)		Участницы проекта «Электронная школа» (40 участников)		Всего	
		всего	%	всего	%	всего	%	всего	%
1.	Наглядные пособия и модели	20	50	18	45.0	17	42.5	55	45.8
2.	Визуальные ресурсы (графики, схемы, и т.д.)	30	75.0	24	60.0	23	57.5	77	64.2
3.	Карты	32	80.0	33	82.5	37	92.5	102	85.0
4.	Письменные ресурсы: тестовые задания	36	90.0	37	93.0	40	100.0	113	94.0
5.	CD/ DVD, слайды и фильмы	19	47.5	20	50.0	30	75.0	69	57.50
6.	Проектор	20	50.0	23	57.50	38	95.0	81	67.5
7.	Компьютер	21	53.0	24	60.0	40	100.0	85	71.0
8.	Подключение к Интернету	18	45.0	23	57.5	40	100.0	81	67.5
9.	Интеллектуальная (смарт) доска	2	5.0	9	23.0	18	45.0	29	24.0
10.	Предметный кабинет лаборатория	31	77.5	33	82.5	38	95.0	102	85.0

При правильном подходе, который проявили в школах-участницах проекта «Электронная школа», наличие системный, всесторонний подход в использовании школьного оборудования и электронных ресурсов. Технический и учебный, а также руководящий персонал направляют совместные усилия к единой цели - повышению уровня использования школьного оборудования и ресурсов. Прежде всего, это отражается на формах обучения, применяемых методиках, когда лучше задействуются когнитивные способности учащихся, межпредметные связи, опыт и умения учителей. Вместе с тем не следует забывать о психологической и физиологической сторонах обучения детей, возможностях учащихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Ильин И.В. Направления применения ИКТ при формировании у учащихся физико-технического знания в курсе физики средней школы // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: информационные компьютерные технологии в образовании, 2013, № 9, с.46-52
- Национальная стратегия развития информационно-коммуникационных технологий (2003-2012) // <http://www.e-qanun.az/>
- Национальная стратегия развития образования в Азербайджанской Республике // <http://www.e-qanun.az/>
- Государственная программа по информатизации системы образования (на 2008-2012 годы). // <http://www.e-qanun.az/>
- Нейматов Я.М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. М.: Алгоритмы, 2002.
- Daehler K.R., Shinohara M. A. Complete Circuit is a Complete Circle: Exploring the Potential of Case Materials and Methods to Develop Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge of Science, Research in Science Education, 2001, v.31(2), ss. 267-288.
- Taşkaya M.T., Bal, T. "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Ders Araç Gereçlerini Kullanma Durumları". Akademik Bakış Dergisi Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi: 2010, Sayı 22, ss:1-16.
- Jacobsen, D. A., Eggen, P., Kauchak, D. "Methods for Teaching". Promoting Student Learning, Sixth Edition, Merrill Prentice Hall, USA:2002.
- Lloyd, J., Dean, L., Coper, D. Student's technology use and its effects on peer relationships, academic involvement and healthy life styles. NASPA Journal, 44, 3. 2007.
- Мамедова Н. Современный подход к содержанию учебных ресурсов по гуманитарным предметам // Ученые записки АГПУ, 2016, № 2, с.17-24 (на азерб. языке)
- Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой



иноязычной деятельности в вузе при использовании средств ИКТ // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 33-40.

12. Cuban, L. Computers in the classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2001.

13. Roschelle J.M., Pea R.D., Hoadley C.M., Gordin D.N., Means B.M. Changing how and what children learn in school with computer-based technology, Children and Computer Technology, 2000, 10 (2), p. 76–101.

14. Yeşilyurt E. Öğretmenlerin Öğretim Araç ve Gereçlerini Kullanma Durumlarını Etkileyen Faktörler. // Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez. 2006.

УДК 37. 378

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ АГРОИНЖЕНЕРА

© 2016

**Минияров Валерий Максимович**, доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой «Педагогика»

*Московский городской педагогический университет, Самарский филиал  
(443081, Россия, Самара, ул. Стара Загора, 76, e-mail: mgpu@samara.mgpu.ru)*

**Орлова Марина Александровна**, старший преподаватель кафедры  
«Лесоводство, экология и безопасность жизнедеятельности»

*Самарская Государственная сельскохозяйственная академия  
(446400, Россия, Самара, пгт Усть-Кинельский, ул. Учебная, 2, e-mail: ma\_orlowa@mail.ru)*

**Аннотация.** Агропромышленный сектор страны характеризуется высокими показателями производственного травматизма. Основные причины связаны с человеческим фактором: фрагментарность знаний и умений в вопросах безопасности, отсутствие потребности в безопасном исполнении трудовых обязанностей, склонность к риску и др. Поэтому одной из задач проводимого исследования, стало выделение условий в процессе профессиональной подготовки, позволяющих сформировать профессиональную компетентность в обеспечении безопасности жизнедеятельности агроинженера. Целью данной статьи является характеристика выделенных в исследовании педагогических условий по формированию профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности. Для определения содержательности понятия «педагогические условия» был проведен терминологический анализ данной дефиниции. Результат показал многоаспектность термина, с учетом авторских точек зрения. Таким образом, прослеживается его интегративная сущность, проявляемая в совокупности возможностей содержания, форм, методов педагогического процесса, обладающих взаимосвязанностью и взаимообусловленностью и обеспечивающих эффективность планируемых педагогических задач. Однако нас интересовали особенности педагогических условий, при обучении по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». Для этого проводился анализ авторских разработок, предложенных для системы профессионального образования. Проведенная аналитическая работа позволила выделить определенные педагогические условия по формированию профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности. Совокупность представленных условий была сориентирована на каждый отдельно взятый компонент формируемой профессиональной компетентности. В условиях проводимого исследования были выделены следующие компоненты: мотивационный компонент, когнитивный компонент, деятельностный компонент, личностный компонент. Содержание данных педагогических условий раскрывает возможности воздействия на процесс формирования профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности. Таким образом, можно вести речь о сформированной готовности к профессиональной деятельности агроинженера с позиции безопасности, в виде интегрального показателя профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности. В результате у субъекта вырабатывается самостоятельная «стратегия поведения» в любой жизненной ситуации с позиции безопасности.

**Ключевые слова:** безопасность жизнедеятельности, условия, проблемное обучение, методы стимулирования, формирование сознания, игромоделирование, межролевое общение, стратегия деятельности.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN SAFETY OF ACTIVITY OF THE AGROENGINEER

© 2016

**Miniyarov Valery Maksimovich**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department “Pedagogics”

*Moscow City pedagogical university, Samara branch*

*(443081, Russia, Samara, st. Stara Zagora, 76, e-mail: mgpu@samara.mgpu.ru)*

**Orlova Marina Aleksandrovna**, senior teacher, “Forestry, Ecology and Health and Safety” departments

*Samara State agricultural academy*

*(446400, Russia, Samara, Ust-Kinelsky, Uchebnaya St., 2, e-mail: ma\_orlowa@mail.ru)*

**Abstract.** Agricultural sector is characterized by a high rate of industrial injuries. The main causes are related to human factors: the fragmentation of knowledge and skills in security issues, no need to the safe performance of duties, risk tolerance, etc. Therefore one of the objectives of the study was the selection conditions in the training process, in order to form professional competence in ensuring the health and safety of Agricultural Engineers. The purpose of this article is the characteristic highlighted in the research of pedagogical conditions for formation of professional competence in the provision of health and safety. To determine the meaningfulness of the notion “pedagogical conditions” was carried out terminological analysis of this definition. The result showed the complexity of the term, taking into account the author’s point of view. Thus, traces its integrative nature, manifested in terms of features of the content, forms and methods of pedagogical process with the interconnectedness and interdependence and to ensure the effectiveness of planned educational goals. However, we are interested in the peculiarities of pedagogical conditions, training on discipline “life Safety”. For this analysis authoring proposed for vocational education. The analytical work helped to highlight certain pedagogical conditions for formation of professional competence in the provision of health and safety. The totality of the conditions was focused on every single component formed of professional competence. In terms of the ongoing studies identified the following components: a motivational component, cognitive component, activity component, a personal component. The content of these pedagogical conditions reveals the possible impact on the process of formation of professional competence in the provision of health and safety. Thus, it is possible to talk about the formed readiness for professional activity of Agricultural Engineers from a position of safety, in view of the integral indicator of professional competence to ensure the safety. As a result, the subject produced a separate “strategy” in any situation from a position of safety.

**Keywords:** life safety, conditions, problem teaching, promotion methods, the formation of consciousness, game simulation, role-based communication, strategy activities.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Сельскохозяйственная отрасль в секторе экономики РФ является одной из самых травмоопасных. В

большинстве случаев, причинами являются организационные особенности аграрного производства страны и человеческий фактор. Именно поэтому в Концепции развития аграрной науки и научного обеспечения АПК

РФ на период до 2025 года уделяется особое внимание кадровому потенциалу сельскохозяйственного сектора страны [1], в соответствии с ожиданиями Национальной доктрины образования [2], в виде высокообразованных и способных к профессиональному росту выпускников-аграриев. Система профессиональной подготовки способна разрешить кадровую проблему с позиции безопасности, но для этого необходимо выявить совокупность способствующих этому условий.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Содержательный анализ признаков термина «условие», показывает многообразие его понятийной интерпретации – обстоятельство, требование, установленные правила деятельности, обстановка для осуществления действий и т.д. [3]. Безусловно, необходимо учитывать ракурс применения данной дефиниции. Так «условие», как философское понятие, представляет собой «отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может» [4]. В психологии «условие» определяется «как совокупность причин, определяющих процесс развития человека» [5]. Однако «условие», в педагогическом смысле, акцентируется А. А. Вербицким, не должно сводиться только к внешним обстоятельствам, обстановке и совокупности объектов, оказывающих влияние на процесс. Автором отмечается, что образование личности представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления [6, с. 14].

Исследователи отмечают различные признаки понятия «педагогические условия», они: отражают совокупность возможностей образовательной среды, влияющих на ее функционирование (Н. М. Яковлева) [7]; структурно характеризуются внутренними и внешними элементами и обеспечивают развитие и эффективность функционирования педагогической системы, при правильном их выборе, т.к. влияют на отдельно взятый компонент, обеспечивая целостность результата (Н. В. Ипполитова) [8]; являются составным доминирующим элементом педагогической системы (И. П. Подласый) [9]; отражают совокупность возможностей содержания, форм и методов целостного педагогического процесса (В. А. Беликов) [10]; характеризуют обстановку, при которой компоненты учебного процесса представлены в наилучшем сочетании, позволяющем плодотворно работать и руководить учебным процессом педагогу, а обучающимся при этом успешно трудиться (Ю. К. Бабанский) [11]; являются обстоятельствами взаимодействия субъектов педагогического процесса, как результата отбора, конструирования и применения содержания, методов и приемов (С. Н. Павлов) [12]; представляют собой совокупность природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание, и обучение, формирование личности (В. М. Полонский) [13].

В целом, отмечает Н. В. Ипполитова, «педагогические условия» определяются в виде совокупности целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса; они обладают взаимосвязанностью и взаимообусловленностью, обеспечивая в своем единстве эффективность решения поставленных образовательных задач; совокупность условий должна подбираться с учетом структуры реализуемого процесса [8, с.12].

Для выделения педагогических условий, в контексте проводимого исследования, нами был проведен аналитический обзор авторских разработок. В период последнего десятилетия (с 2005 г) исследователями, работающими с проблемами профессионального образования, предлагаются различные сочетания педагогических условий при обучении вопросам безопасности (И. Н. Немкова, А. В. Балашов, Е. Н. Симакова, И. А. Голубева, А. В. Казьмина, О. Н. Галлямова). К педагогическим условиям И. Н. Немкова относит: формирование стремления студентов к безопасной реализации любого вида деятельности; усиление практико-ориентированной направленности формируемых умений в обеспечении безопасности жизнедеятельности; инициирование активности студентов (2005 г) [14]. В педагогических условиях А. В. Балашов делает акцент на обеспечение взаимосвязи теоретического, практического и личностного аспектов подготовки (2007 г) [15]. Педагогические условия у Е. Н. Симаковой ориентированы на активное обучение, с освоением системы профессиональных ценностей (2010 г) [16]. При обучении вопросам безопасности И. А. Голубева раскрывает педагогические условия по нескольким направлениям: включение в игровую деятельность, развитие познавательной активности, формирование умения предвидеть опасности (2011 г) [17]. К комплексу педагогических условий А. В. Казьмина относит: межпредметные связи; приоритетность проблемно-деятельностных, проектно-исследовательских, интегративно-модульных профессионально-образовательных технологий; педагогический мониторинг (2011 г) [18]. Обращается внимание О. Н. Галлямовой на эффективность создания условий для общения студентов между собой при выполнении учебных заданий; поддержания в учащихся уверенности в своих силах, акцентирование на положительные эмоции при обучении (2013 г) [19].

Таким образом, с учетом проведенного анализа, для формирования профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности были выделены следующие педагогические условия: отбор дидактического сопровождения, ориентированного на становление профессиональных мотивов в контексте безопасности; организация учебного пространства, посредством совокупности методов, направленных на формирование риск-ориентированного мышления; включение субъекта в коллективные формы совместной деятельности, квазипрофессионально-моделирующие потенциальную деятельность в контексте безопасности; создание субъектно-развивающей среды, где каждый участник выполняет профессиональную роль, тем самым реализуя свой внутриличностный потенциал.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью данной статьи является характеристика выделенных в исследовании педагогических условий по формированию профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Реализация первого педагогического условия позволяет вырабатывать у обучающихся «стратегию выбора приоритета» в контексте проблем безопасности. Выражается данная стратегия в соблюдении требований безопасности при выполнении различного рода видов деятельности, по причине сформированности потребности в безопасности, наличие интереса к проблемам безопасности, преломленных через призму склонности к риску. Для этого в период опытно – экспериментальной работы использовались: фасилитационные методы, методы стимулирования и методы (средства) формирования сознания, в зависимости от реализуемой части программы формирования профессиональной компетентности. Посредством создания ситуаций успеха, через акцентирование внимания на сильных сторонах деятельности и поддерживание стараний обучающегося, удавалось планомерно втягивать его в познавательную деятельность по проблемам безопасности. Фасилитационные методы, посредством стимулирования познавательной активности, позволяли вести совместный с обучающимися поиск решений в ракурсе проблем безопасности. В качестве стимуляции действий обучающихся использовался метод соревнований. Для формирования сознания использовался мультимедийный материал дисциплины по

проблемам безопасности, таким образом, оказывалось воздействие на такие показатели профессиональной компетентности, как склонность к риску и осознание потребности в безопасности. Так для модуля дисциплины по чрезвычайным ситуациям применялись сюжеты, демонстрирующие последствия наводнений, оползней, ураганов (по регионам РФ, по Самарской области) и т.д. При рассмотрении техногенных аварий, включались видеоролики с места событий. При изучении модулей по безопасности на производстве, демонстрировались виды травм и профзаболеваний, характерных для сельскохозяйственной отрасли. Кроме того, систематически велась беседа о причинах рассматриваемых событий с позиции безопасности и внашлась необходимость в обязательном соблюдении требований безопасности. Акцентировалось внимание на возможности избежать такой череды последствий, при условии соблюдения правил безопасности. А также поселялась уверенность в силах обучающихся, способных влиять на ситуации в контексте безопасности, когда они приступят к своим профессиональным обязанностям. В целом применение данного условия позволяет вести речь о его влиянии на формирование мотивационного компонента в структуре профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности.

Второе педагогическое условие позволяет выработать у обучающихся «стратегию ориентации в проблемах безопасности». Выражается данная стратегия в знании основ безопасного существования и профессиональном ориентировании в контексте проблем безопасности на базе аналитического мышления. Для выработки такой стратегии в исследовании применялись такие дидактические методы, как: метод кейс – стадии, метод дискуссий, эвристические вопросы и парафразы, смысловое эхо, зеркало и т.д., нашедшие свое отражение в организационных формах учебного курса дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Применение кейс-метода позволяло формировать аналитические способности обучающихся, наличие которых констатировалось как сформированность риск-ориентированного мышления. При этом учитывались уровни становления проблем безопасности. Диапазон кейс-заданий расширялся постепенно. Переход осуществлялся от степени проблем безопасности на уровне предприятия – микроуровень, через проблемы безопасности регионального характера – мезоуровень, на уровень проблем глобального характера – макроуровень. В качестве метода, развивающего риск-ориентированное мышление, в опытно-экспериментальной работе применялся метод дискуссии. Характерной особенностью данного метода в эксперименте являлось сопоставление (диалог - общение) или противопоставление (диалог - спор) позиций дискутирующих по проблемам безопасности. Именно поэтому данный метод позволил приобрести целый спектр результатов: получение и генерирование новой информации; принятие конкретных решений обучающимися (т.е. диагностика и корректировка проблемы) с позиции безопасности; повышение мотивации на собственные силы; стимуляция творчества; желание докопаться до истины [20, с 61]. Сопровождала дискуссию постановка широкого спектра вопросов, направляющих диалог в нужное учебное русло. Особое внимание обращалось на вопросы прояснения смысла, сказанного обучающимся, с акцентами на проблемы безопасности.

Таким образом, второе условие позволило формировать когнитивный компонент в структуре профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности. Посредством методов, ориентированных на формирование риск-ориентированного мышления, формируется знаниевый потенциал профессиональной компетентности в вопросах безопасности, в виде способности обнаруживать проблемы в тривиальных ситуациях, через анализ к прогнозированию.

Реализация третьего педагогического условия позво-

ляет выработать у обучающихся обоснованную «стратегию профессиональной деятельности». Выражается данная стратегия в умении идентифицировать основные виды опасностей, оценивать безопасность условий деятельности и в демонстрации владений способами осуществления безопасных действий. Для этого применялся метод игромоделирования, так как именно в нем воссоздается одновременно предметно - социальное содержание будущей профессиональной деятельности выпускника, а также моделируется система отношений, характерных для этой деятельности [21, с 120], моделируется аспект возможных профессиональных проблем, потенциальных противоречий и затруднений, которые могут возникнуть в типичных профессиональных ситуациях [22, с 260] в контексте вопросов безопасности. В процессе обучения по безопасности жизнедеятельности моделировались ситуации расследования несчастных случаев, оказания первой помощи пострадавшим при несчастных случаях, проведения различных форм обучения по безопасности труда и т.д. Именно квазипрофессиональное игромоделирование помогало «насытить» процесс межролевого общения нравственно-психологическим содержанием и повлиять на самоорганизацию делового сотрудничества обучающихся. Таким образом, квазипрофессионально ориентированные методы позволили, без риска для обучающихся, приобрести опыт осуществления профессиональной деятельности. Научившись идентифицировать виды опасностей, студенты овладевали способами, методами и средствами повышения безопасности жизнедеятельности. Как следствие «стратегия деятельности» проявляется в способности прогнозировать последствия своей профессиональной деятельности. И можно утверждать, что данное педагогическое условие влияет на формирование деятельностного компонента профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности.

Реализация четвертого условия позволяет выработать у обучающихся «стратегию исполнения» профессиональной деятельности в контексте проблем безопасности. Выражается данная стратегия в готовности уверенно принимать решения в ситуациях контекста безопасности, с опорой на профессионально важные качества, такие как инициативность, настойчивость, решительность. В условиях проводимого эксперимента, данное условие реализовывалось через метод «разыгрывания ролей» и искусственное закрепление лидера в бригадах, а также в период проведения тренинговых занятий (по разработанной программе). Таким образом, происходило воздействие на личностный компонент профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Реализация выделенных педагогических условий, в период программы формирования профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности, позволила сформировать готовность к профессиональной деятельности с позиции безопасности. Готовность, которая оценивается через интегральный показатель профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности. В конечном итоге обучающиеся способны продемонстрировать сформированный потенциал: владение теоретической и практической базой дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (когнитивный и деятельностный компоненты), с опорой на личностный и мотивационный компоненты: профессионально важные качества и потребность в безопасности. В совокупности, реализация всех выше рассмотренных педагогических условий по программе формирования профессиональной компетентности в обеспечении безопасности жизнедеятельности позволяет выработать у субъекта самостоятельную «стратегию поведения» в любой жизненной ситуации с позиции проблем безопас-

ности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000. № 751. «О национальной доктрине образования в РФ до 2025 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://правительство.РФ>
2. Приказ Минсельхоза России от 25.06.2007 № 342. «О Концепции развития аграрной науки и научного обеспечения АПК РФ на период до 2025» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.msx.ru>
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов/ С.И. Ожегов; под общ. редакцией проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Ониск»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 640 с.
4. Философский энциклопедический словарь/ гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
5. Немов, Р. С./ Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
6. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высш.школа, 2008.–207 с.
7. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: диссерт. докт. пед. наук/Н. М.Яковлева.– Челябинск, 1992.– 402с.
8. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность классификация / Н. В. Ипполитова, Н. Стерхова //General Professional Education. – 2012. – №1. – С8-14.
9. Подласый, И. П. Педагогика/ И. П. Подласый. – М.: Высшее образование, 2007. – 540 с.
10. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект / В. А. Беликов. – Москва.: Владос, 2004. – 357с.
11. Бабанский, Ю. К. Оптимизация педагогического процесса: в вопросах и ответах/ Ю. К. Бабанский. – издание второе. – Киев : Радянська школа, 1984. – 287 с.
12. Павлов, С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореферат дис. канд. пед. наук / С. Н. Павлов. – Магнитогорск, 1999.
13. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский.– М.: Высшая школа, 2004. – 512с.
14. Немкова, И. Н. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореферат дис. канд. пед. наук /И. Н. Немкова. – Тамбов, 2005.
15. Балашов, А. В. Педагогические условия формирования культуры безопасности жизнедеятельности будущих менеджеров в вузе: автореферат дис. канд. пед. наук / А. В. Балашов. – Йошкар-Ола, 2007.
16. Симакова, Е. Н. Ноксологическая компетентность студентов технического вуза – будущих специалистов в области обеспечения безопасности жизнедеятельности: автореферат дис. канд. пед. наук / Е. Н. Симакова. – Шуя, 2010.
17. Голубева, И. А. Учебно-игровая деятельность как средство формирования культуры безопасности жизнедеятельности у студентов вуза: автореферат дис. канд. пед. наук / И. А. Голубева. – Ставрополь, 2011.
18. Казьмина, А. В. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у бакалавров в области защиты окружающей среды: автореферат дис. канд. пед. наук /А.В. Казьмина. – Москва, 2011.
19. Галлямова, О. Н. Профессиональная подготовка специалистов техносферной безопасности в вузе с использованием интегративного подхода к обучению: автореферат дис. канд. пед. наук / О. Н. Галлямова. – Санкт-Петербург, – 2013.
20. Мухина, С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина, А. А. Соловьева.- Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 2004. – 384с.
21. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие/отв. ред. М.В Буланова-Топоркова.– Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544с.
22. Столяренко, Л. Д. Педагогика: учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 448с.

УДК 378:81

## ПОНЯТИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2016

**Михайлина Оксана Николаевна**, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

*Тольяттинский государственный университет  
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: kardas81@mail.ru)*

**Аннотация.** С переходом российской системы образования на новые образовательные стандарты, включающие перечень компетенций, которыми должен обладать выпускник, компетентностный подход признается ведущим в подготовке специалистов любого профиля. Современное общество предъявляет высокие требования к выпускникам вузов. Наличие таких профессиональных компетенций, как владение специалистом способностью к коммуникации в устной и письменной формах на английском языке для решения задач профессионального общения, межличностного и межкультурного взаимодействия являются определяющими при отборе кандидатов на ту или иную должность. Объективно возникает вопрос о содержании иноязычной подготовки в вузе. Важнейшую роль в решении этой задачи играет необходимость формирования коммуникативной компетенции в целом и ее составляющих в частности, поскольку коммуникативная готовность, с нашей точки зрения, является одной из разновидностей профессиональной готовности к деятельности. В современной науке принято выделять в структуре коммуникативной компетенции несколько субкомпетенций; стратегическая компетенция признается при этом одной из наиболее важных, так как именно она обеспечивает способность разрешать проблемы различного рода, используя вербальные и невербальные средства. В статье проводится анализ понятия стратегической компетенции в аспекте разрабатываемой автором проблемы обучения студентов неязыкового вуза иноязычной коммуникативной деятельности. Описаны содержательные характеристики искомого понятия, через призму которых предлагается авторское определение стратегической компетенции и ее компонентного состава.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, коммуникативная деятельность, стратегическая компетенция, коммуникативные стратегии, компоненты компетенции, общие умения стратегической компетенции.

## STRATEGIC COMPETENCE CONCEPT IN THE ASPECT OF TEACHING STUDENTS FOREIGN COMMUNICATIVE ACTIVITY

© 2016

**Mikhaylina Oksana Nikolaevna**, applicant for candidate of pedagogical sciences degree, assistant professor of the chair "Theory and Methods of Teaching of Foreign Languages and Cultures"

*Togliatti State University  
(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14, e-mail: kardas81@mail.ru)*

**Abstract.** After the Russian education system has gone to the new educational standards including the list of competences which the graduate has to possess, competence-based approach is admitted to be the leading one in the course of training of specialists of any qualification. Modern society makes great demands on university graduates. The availability of such professional competences as the ability of a specialist to communicate in English in oral and written forms for the solution of problems of professional communication, interpersonal and cross-cultural interaction determines the selection of candidates for a certain position. Consequently there is a question of the content of foreign-language preparation. An important role in the solution of this task is played by the necessity of formation of communicative competence in general and its components in particular, as the communicative skills, from our point of view, are one of the indications of readiness for professional activity. In modern science it is accepted to distinguish several sub-competences in the structure of communicative competence; and strategic competence is one of the most important ones as it provides the ability to resolve different problems, using verbal and nonverbal means. The article is dedicated to the analysis of the concept of strategic competence in the aspect of the problem of teaching non-linguistic students foreign communicative activity researched by the author. Furthermore, the substantial characteristics of the concept are analyzed and the author's description of strategic competence component composition is offered.

**Keywords:** communicative competence, communicative activity, strategic competence, communicative strategies, competence components, general skills of strategic competence.

В настоящее время все больше исследователей уделяют внимание проблеме исследования коммуникативной компетенции в целом и отдельных ее компонентов (А.В.Хуторской [1], М.В.Давер [2], Т.И.Тимофеева [3], Н.Д.Гальскова [4], Е.Н.Соловова [5], И.А.Зимняя [6] и др.)

Это связано с тем, что на данном этапе основной целью высшего профессионального образования является формирование у выпускников способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Высшее образование призвано обеспечить выпускника комплексом общекультурных и профессиональных компетенций, в составе которых выделяются, в частности, такие умения, как умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; способность к письменной и устной коммуникации на родном языке, навыки культуры социального и делового общения на иностранных(ом) языках [7]. Таким образом, в контексте гуманитарного, социального и общекультурного циклов подготовки будущих специалистов нового уровня, конкурентоспособных на рынке труда, обучение кон-

структивной, в том числе иноязычной, коммуникативной деятельности, становится одной из основных целей в высшем профессиональном образовании.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривается вопрос о компонентном составе коммуникативной компетенции и о месте в ней стратегического компонента (И.В.Алешанова и Н.А.Фролова [8], Е.В.Красильникова [9], Т.А.Соколова [10], Н.И.Цветкова [11] и др.), выявил отсутствие единогласия в толковании данного термина, а также большое количество мнений относительно содержания и области функционирования стратегической компетенции (Л.А.Карева [12], Т.А.Толмачева [13], Ю.А.Молчанова [14]).

Цель данной статьи – провести анализ некоторых существующих точек зрения на понятие коммуникативной деятельности в аспекте иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза, уделив особое внимание коммуникативной компетенции и функционированию ее стратегического компонента.

Коммуникативная деятельность при этом весьма специфична. Это - деятельность по применению коммуникативной компетенции в процессе восприятия и/или

порождения речи в целях решения коммуникативной задачи общения в определенной сфере деятельности [15, с.98].

Коммуникативная компетенция неоднородна по своему составу. Одной из ее базовых составляющих является *стратегическая компетенция*, которую британские лингвисты М.Кэнэл и М.Свейн определили как набор вербальных и невербальных коммуникативных стратегий, используемых в тех случаях, когда в коммуникации возникают определенные трудности или ей грозит разрыв [16, с.30]. С этой точкой зрения солидарен и А.Н.Шамов. Он подчеркивает, что стратегическая компетенция – это способность использовать вербальные и невербальные средства (стратегии), к которым прибегает человек в случае, если коммуникация не состоялась (переспрос, запрос нового слова, повторное прочтение фразы, непонятого места в тексте, использование жестов, мимики и др.) [17]. Сходной трактовки придерживается и Н.Д.Гальскова, которая под стратегической компетенцией понимает умения компенсировать недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде [4, с.63].

М.В.Давер считает, что в общетеоретическом плане стратегическая компетенция – это способность разработки программ и планов максимально эффективного, с точки зрения деятеля, выполнения деятельности. [2, с.3]. Очевидно, что в этом смысле стратегическая компетенция существует в составе любой предметной и профессиональной компетенции, и должна вступать в действие тогда, когда возникает необходимость поиска решений реально существующих или предполагаемых проблем в ходе коммуникативной или учебной деятельности [2, с.7].

Т.И.Тимофеева полагает, что наличие у обучающихся стратегической компетенции необходимо, чтобы чувствовать себя более уверенно при контактах с собеседником, в том числе иноязычным, т.к. данная компетенция обеспечивает способность разрешать проблемы различного рода, используя вербальные и невербальные средства. Таким образом, она также признает стратегический компонент одним из главных составляющих коммуникативной компетенции и считает, что именно он «детерминирует коммуникативность» [3, с.9].

Таким образом, очевидно, что наличие у обучаемых стратегической компетенции необходимо, чтобы чувствовать себя более уверенно при контактах с собеседником, в том числе иноязычным, при чтении иноязычного текста, т.к. данная компетенция обеспечивает способность разрешать проблемы различного рода, используя вербальные и невербальные средства.

Следовательно, целесообразно выделять стратегическую компетенцию в качестве отдельного компонента коммуникативной компетенции.

Изучение иностранного языка направлено на достижение основной цели: развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной. [18] При этом компенсаторная компетенция (или стратегическая) понимается как умение выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации. Таким образом, стратегическая компетенция трактуется как способность отобрать и использовать наиболее эффективные стратегии для решения разных коммуникативных задач и предполагает владение такими общими умениями как:

- составить план реализации определенной коммуникативной задачи;
- выполнить этот план на уровне высказывания;
- оценить степень достижения коммуникативного общения для совершенствования коммуникации в дальнейшем;
- умение и готовность идти на риск в ситуациях общения для компенсации недостающих знаний или спо-

собностей;

- использовать эффективные общие учебные умения;
- задавать уточняющие вопросы.

Таким образом, представленное выше понимание стратегической компетенции позволяет считать, что она действует на всех уровнях, входящих в состав коммуникативной компетенции: лингвистическом, социолингвистическом, социальном, дискурсивном. Отообразим их в виде соответствующих компетенций на рисунке 1:

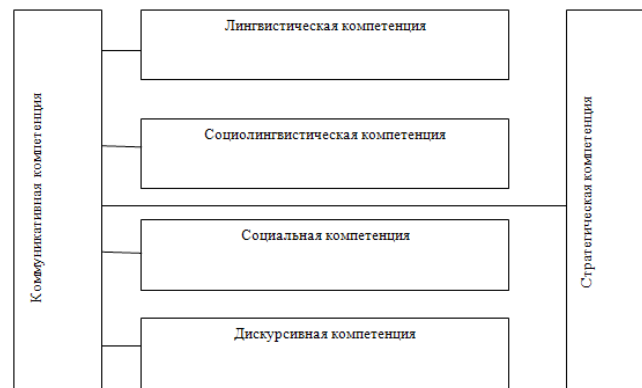


Рисунок 1 – Уровни действия стратегической компетенции в составе коммуникативной компетенции

Важным для понимания сущности стратегической компетенции является ее структура. Далее, таким образом, остановимся более детально на рассмотрении компонентного состава стратегической компетенции.

Многие исследователи выделяют в составе любой компетенции когнитивную и деятельностную составляющие. Н.В.Пахаренко и И.Н.Зольникова [19], а также С.Н.Татарничева [20] наряду с названными элементами включают также мотивационную и личностную компоненты. Таким образом, по их мнению, структура компетенции включает в себя 4 компонента: когнитивный, деятельностный, мотивационный и личностный.

Рассмотрим представленные структурные компоненты компетенции подробнее:

- мотивационный компонент характеризуется потребностью и стремлением студента овладеть общекультурными и профессиональными компетенциями и использовать их в процессе обучения, что является мотивацией для достижения успеха в профессиональной деятельности;
- когнитивный компонент включает в себя знание и понимание содержания компетенции;
- деятельностный компонент определяет практическое и оперативное применение студентом знаний, опыт их проявления в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях;
- личностный компонент проявляется в осознании будущим выпускником (бакалавром) значимости профессионального саморазвития и личностного самосовершенствования и включает в себя профессионально важные качества, от которых зависит уровень сформированности профессиональных умений и навыков.

Большой интерес для нашего исследования представляет реализация рассмотренных компонентов в стратегической компетенции.

Когнитивный компонент компетенции, как было указано выше, содержит знания о содержании и целях коммуникативной деятельности, способах получения и конструирования нового знания; применительно к стратегической компетенции он дает представление о коммуникативной компетенции как важнейшей общекультурной компетенции, о месте стратегической компетенции как ее базовой составляющей, а также включает сведения об основных коммуникативных стратегиях, используемых в ситуациях бытового и профессионального общения.

Проявлением действия мотивационного компонента в составе стратегической компетенции, как нам представляется, можно считать стремление индивида к эффективной реализации своего коммуникативного намерения даже в том случае, когда оно осложняется недостаточным знанием языка либо некими другими проблемами, возникающими в ходе речевого акта.

Деятельностный компонент в составе стратегической компетенции обеспечивает готовность студента к сотрудничеству, к взаимодействию с другими участниками общения. Именно эта готовность, на наш взгляд, позволяет реализовать на практике когнитивный компонент (т.е. теоретические знания) и мотивационный (т.е. заинтересованность в общении). Деятельностный компонент предполагает также выбор таких организационных форм работы, которые подразумевают формирование стратегической компетенции в контексте социального взаимодействия в ходе совместной коммуникативной деятельности.

Личностный компонент в составе стратегической компетенции, по нашему мнению, актуализирует индивидуальный подход к отбору коммуникативных стратегий и средств, применяемых индивидом при возникновении тех или иных проблем в общении.

Всё вышесказанное наглядно отражено на рисунке 2.

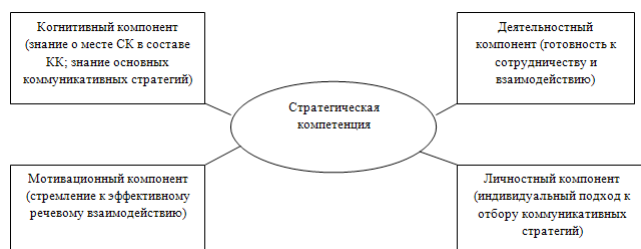


Рисунок 2 – Содержательные характеристики стратегической компетенции

Итак, рассмотрев сущность понятия «стратегическая компетенция», мы предлагаем следующее определение данной компетенции: *стратегическая компетенция – это важнейшая составляющая коммуникативной компетенции, действующая на всех ее уровнях и учитывающая когнитивный, деятельностный, мотивационный и личностный компоненты; это сформированная способность личности успешно решать проблемы, возникающие в процессе выполнения определенной коммуникативной задачи, используя, с одной стороны, лингвистические и лингвистические средства, а с другой – различные коммуникативные стратегии*

Как видим, одной из значимых характеристик иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза к успешной межкультурной коммуникативной деятельности является формирование стратегической компетенции. Однако, для того, чтобы эффективная межкультурная коммуникативная деятельность стала возможной, стратегическая компетенция должна приобрести для студента и выпускника неязыкового вуза функциональный характер. На наш взгляд, это является перспективным направлением в исследовании данной проблемы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад А.В.Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. М.: Центр «Эйдос» // по книге Штарной А.Г. Английский язык: компетентностный подход в преподавании. Волгоград: Учитель, 2008. 191с.
2. Давер М.В. Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва. // Электронный журнал Психологическая наука и образование. 2009. №3. С.1-13
3. Тимофеева Т.И. Формирование стратегической компетенции студентов в коммуникативной деятельно-

сти в процессе обучения иностранному языку: дисс. ... канд. педагог. наук. Ульяновск: УлГТУ, 2011. 136 с.

4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.

5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2003. – 239с.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов. 2004. 40 с.

7. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Режим доступа: <http://fgosvo.ru> (Дата обращения.....)

8. Алещанова И.В., Фролова Н.А. Иноязычная коммуникативная компетенция в структуре профессиональной компетентности студентов неязыкового вуза. // Академический журнал Западной Сибири. 2010. № 1. С. 41-42.

9. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 1. С. 179-184

10. Соколова Т.А. Методика формирования словообразовательных стратегий при обучении чтению на французском языке студентов неязыкового вуза. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Иркутск. 2009.

11. Цветкова Н.И. Формирование стратегической компетенции на начальном этапе обучения иностранному языку. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. №3 (14). 2012. С. 98-101

12. Карева Л.А. Использование стратегической компетенции в процессе обучения устному общению в аспекте диалога культур: дисс. ... канд. педагог. наук. М.: МГЛУ, 2000. 252с

13. Толмачева Т.А. Методика обучения студентов коммуникативным стратегиям иноязычного речевого поведения в повседневных ситуациях межкультурного общения: дисс. ... канд. педагог. наук. Горно-Алтайск. 2009. 247с.

14. Молчанова Ю.А. Формирование компенсаторных стратегий у студентов неязыкового вуза на занятиях по иностранному языку. URL: [http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2009/06/rus\\_11\\_2009\\_06.pdf](http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2009/06/rus_11_2009_06.pdf)

15. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) М.: Издательство ИКАР. / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин, 2009. 448 с.

16. Canale, M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing / M.Canale, M.Swain // Applied Linguistics. 1980. № 1. P.27-31

17. Чикнаверова К.Г. Развитие самостоятельности студентов бакалавриата как компонента стратегической коммуникативной компетенции. URL: <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/28898> (Дата обращения.....)

18. Стандарт основного общего образования по иностранному языку. URL: Режим доступа: <http://uchkopilka.ru/gosstandarty-obrazovaniya/gosstandarty-obshchego-obrazovaniya/33-stan>

19. Пахаренко Н.В., Зольникова И.Н. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций. / Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7502>

20. Татарничева С.Н. Структура и содержание методической компетенции лингвиста-преподавателя. // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. №4 (23), 2015. С. 182-187



УДК 373.2

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ  
ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ

© 2016

**Добронравова Ольга Владимировна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Педагогическая психология и педагогика»**Галимова Халида Нурисламовна**, кандидат филологических наук,  
доцент кафедры «Иностранные языки и перевод»**Паньков Александр Владимирович**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Информационные технологии»*Казанский инновационный университет им. В.Г.Тимирязова (ИЭУП), филиал в г. Чистополь  
(422980, Россия, Чистополь, улица 40 лет Победы, дом 32Ж, e-mail: office@chs.ieml.ru)*

**Аннотация.** В Российской Федерации меняются приоритеты в дошкольном образовании, происходит смена традиционных взглядов на природу детского развития, ребенок рассматривается как субъект собственного развития, обладатель неповторимой индивидуальности. С 1 января 2014 года введены требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Речевое развитие выделено в одну из образовательных областей, включающее в себя следующие направления работы с дошкольниками: «обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие речевого творчества, развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха, знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы, формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте». Предъявляемые требования охватывают обширную область задач по развитию речи детей дошкольников. В настоящее время дети допускают большое количество ошибок в произношении слов, словообразовании, словоизменении, употреблении слов, постановке ударения. Особенность словарной работы в дошкольной образовательной организации состоит в том, что она проводится в процессе всей воспитательно-образовательной работе с детьми, в том числе на занятиях. Важно, чтобы усвоение новых слов проходило не стихийно, а систематично, чтобы педагог управлял этим процессом и таким образом облегчал бы его для детей, обеспечивая правильность и полноту усвоения слов.

**Ключевые слова:** словарь, дошкольники.DEVELOPMENT OF THE VOCABULARY OF CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL  
AGE IN THE PROCESS OF FAMILIARIZATION WITH THE OUTSIDE WORLD

© 2016

**Dobronravova Olga Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of Chair of «Pedagogical Psychology and Pedagogics»**Galimova Khalida Nurislamova**, candidate of philological sciences,  
associate professor of Chair of «Foreign Languages and Translation»**Pankov Alexander Vladimirovich**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of Chair of «Information Technologies»*Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEML), branch in Chistopol  
(422980, Russia, Chistopol, 40 let Pobedy st., 32G, e-mail: office@chs.ieml.ru)*

**Abstract.** Priorities in Russian 'Preschool Education' are a changing by change of traditional views on the child development. The child is treated as the subject of his own development, as a unique personality. From 1 January 2014 used the requirements of the Federal state educational standard of Preschool Education. Speaking ability is highlighted in one of the educational areas, including the following work ways with preschool children: "The enrichment of Vocabulary, Development of Coherent, Grammatically correct Dialogue and Monologue Speech, Development of Language Creativity, The Development of Sound and Intonation of Speech, Phonemic Hearing, Understanding the Book Culture, Children's Literature, Listening and Understanding Plural Genres of Children's Literature, The Formation of Listening Analytical and Synthetic Activity as a Prerequisite for Literacy". The requirements cover a large area of task for the development of speech children's Preschool age. Still children are doing many mistakes while using pronunciation of words, Derivation and words change, making stress in words. Speaking development works in Preschool. School has to continuing while all educational process including the classroom works. Most important that the correct and complete memorization of new words will be not spontaneously but systematically. In this case teacher has to manage this process and make it easy for children.

**Keywords:** Vocabulary, Preschoolers, Speaking Development.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Одним из важных направлений в дошкольной педагогике является развитие словаря. В процессе формирования словаря важно учитывать силу воздействия восприятия природы на чувственно-эмоциональную сферу личности и способность созерцания живой природы, вызывать живой отклик и вырабатывать глубокие нравственно-эстетические ценности.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В современных работах отечественных исследователей большое внимание уделено проблеме развития словарной работы дошкольников [1, 2, 3, 4], важнейшей роли обогащения словаря в формировании личности [5, 6, 7].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Обогащение словаря, его закрепление и активизация

является важнейшей задачей дошкольной образовательной организации, где словарная работа занимает в работе с дошкольниками важное место и обеспечивает взаимодействие между партнерами по общению, опосредуется знаками языка. Все приведенные обстоятельства говорят о необходимости изучения эффективности различных методов и форм работы в процессе развития словаря детей дошкольного возраста.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Возраст младшего дошкольного возраста чрезвычайно расположен к познанию окружающего мира. У детей дошкольного возраста формируются первичные представления об окружающем, они овладевают речью, у них проявляются познавательный интерес, отношение к окружающим.

Мы солидарны с мнением Бородич А.М., что, осуществляя словарную работу, воспитатели придерживаются следующих принципов: «1. Работа над словом

проводится при ознакомлении детей с окружающим миром на основе активной познавательной деятельности; 2. Формирование словаря происходит одновременно с развитием психических процессов и умственных способностей, с воспитанием чувств, отношений и поведения детей; 3. Все задачи словарной работы решаются в единстве и в определенной последовательности» [8].

Арушланова А. Г. выделяет следующие задачи словарной работы в детском саду: «1. Обогащение словаря детей, т.е. усвоение тех новых слов, которые дети ранее не знали вовсе, или новых значений слов. Расширение запаса слов происходит за счет общеупотребительной лексики (названия предметов, качеств, свойств, действий и т.д.). Словарь детей обогащается на основе их непосредственного ознакомления с окружающей действительностью, в процессе познавательной деятельности; 2. Закрепление и уточнение словаря. Дети дошкольного возраста в силу своих особенностей нуждаются в многократном повторении слов для их запоминания; 3. Активизация словаря детей. Активизировать детский словарь – значит научить детей осмысленно пользоваться словами в своей речи, переводить слова из пассивного состояния в активный. Новые слова должны входить в словарь в сочетании с другими словами; 4. Устранение нелитературных слов, употребляемых иногда дошкольниками, исправление ошибочных ударений, произношения» [9].

Обогащение словаря происходит за счет количественного накопления слов, необходимых ребенку для речевого общения с окружающими. Бородич А.М. отмечает, что «основную часть лексики составляют знаменательные слова (существительные, прилагательные, глаголы, числительные, наречия). Это наиболее полноправные слова: они служат названиями, выражают понятия и являются основой в предложении (выступают в роли подлежащих, сказуемых, определений, дополнений, обстоятельств). Обогащение речи детей должно идти прежде всего за счет знаменательных слов» [8].

По словам Д.Б. Эльконина, различия в словаре «более велики, чем в какой-либо другой сфере психического развития» [10]. Некоторые исследователи выделяют две стороны развития словаря детей дошкольного возраста: количественный рост словарного запаса и его качественное развитие, т.е. овладение значениями слов [11].

Закрепление и уточнение словаря рассматривается прежде всего как помощь ребенку в освоении обобщающего значения слов, а также в их запоминании.

Активизация словаря — важнейшая задача словарной работы в детской образовательной организации. В процессе активизации словаря воспитатель мотивирует воспитанников употреблять в речи наиболее точные, соответствующие по смыслу слова. Специальные приемы активизации словаря должны вызывать у ребенка внимание к выбору слова, формировать точность и ясность речи. Следовательно, активизация словаря — это увеличение количества используемых в речи слов, содержание которых точно понимается ребенком.

К. Д. Ушинский [12] так писал об этой задаче: «... Вызов слов и форм языка из детской памяти очень полезен: у детей запас слов и форм родного языка обыкновенно не мал, но они не умеют пользоваться этим запасом, и вот этот-то навык отыскивать быстро и верно в памяти требуемое слово и требуемую форму есть одно из важнейших условий развития дара слова».

Сущность словарной работы в детском саду заключается в том, что значение слова можно определить на основе установления трех сторон: 1) соотносительности слова с предметом; 2) связи слова с определенным понятием; 3) соотносительности слова с другими лексическими единицами внутри лексической системы языка. Усвоить значение слова – значит овладеть всеми его сторонами.

Роль словарной работы в обучении родному языку дошкольников была раскрыта М.М. Кониной. Вычленила обогащение, закрепление и активизацию сло-

варя как главные задачи словарной работы, она писала: «Руководство развитием детского словаря начинается не с обучения детей новым словам и оборотам речи, а с активизации имеющегося у них словарного запаса, с привлечением систематизации опыта детей» [13]. Картинку она рассматривает как средство, способное вызвать у ребенка интерес к слову, являющийся необходимым условием развития связной речи, а затем можно подводить ребенка к активному использованию словарного запаса и без наглядных средств.

По мнению Алексеевой М.М. и Яшиной Б.И., данные о количестве слов дошкольников одного и того же возраста очень разнятся между собой, а именно: «Первые осмысленные слова появляются у детей к концу первого года жизни. В современной отечественной методике нормой считается 10–12 слов к году. Развитие понимания речи в значительной мере опережает активный словарь. После полутора лет обогащение активного словаря происходит быстрыми темпами, и к концу второго года жизни он составляет 300 – 400 слов, а к трем годам может достигать 1500 слов. Огромный скачок в развитии словаря происходит не только и не столько за счет заимствования слов из речи взрослых, сколько за счет овладения способами образования слов. Развитие словаря осуществляется за счет слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, действия с ними, а также отдельные их признаки. В последующие годы количество употребляемых слов также быстро возрастает, однако темпы этого прироста несколько замедляются. Третий год жизни – период наибольшего увеличения активного словарного запаса. К 4 годам количество слов доходит до 1900, в 5 лет – до 2000 – 2500, а в 6 – 7 лет до 3500 – 4000 слов» [14].

При изучении словаря некоторые исследователи выделяют активный и пассивный словарь, т.е. запас слов, которыми человек пользуется в собственной речи, и запас слов, которые понятны ему. Они не совпадают. Активный словарь, естественно, отстаёт от пассивного [15].

Активный словарь – это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет (более или менее часто). Активный словарь во многом определяет богатство и культуру речи.

Пассивный словарь – это слова, которые говорящий на данном языке понимает, но в речи не использует. Пассивный словарь больше активного, сюда относят слова, о значении которых человек догадывается по контексту, и когда он их слышит, тогда они всплывают в сознании.

К 6 годам его активный словарь увеличивается до 3 000 – 3 500 слов [16]. Рубинштейн С.Л. [17] приводит следующие данные различных исследователей: Штерн выводит показатели для словаря детей 6 лет от 2500 до 3000 слов; в исследовании Т. Смит размер словаря 6-летнего ребёнка определяется в 2 562 слова.

Нельзя забывать о мотивационном аспекте при речевой деятельности детей [18–21]. От мотива, как важнейшего компонента в структуре речевой деятельности, зависит качество речи и, в конечном итоге, мера успешности обучения. Поэтому обогащение мотивов речевой деятельности детей в процессе обучения имеет большое значение.

Алексеева М. М. писала: «В повседневном общении мотивы определяются естественными потребностями ребёнка во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке. В процессе занятий нередко исчезает естественность общения, снимается естественная коммуникативность речи: педагог предлагает ребёнку ответить на вопрос, пересказать сказку, что-то повторить. При этом не всегда учитывается, есть ли у него потребность это делать. Психологи отмечают, что положительная мотивация речи повышает результативность занятий. Важными задачами являются создание педагогом положительной мотивации для каждого действия ребёнка»

ка в процессе обучения, а также организация ситуаций, вызывающих потребность в общении. При этом следует учитывать возрастные особенности детей, использовать разнообразные интересные для ребёнка приёмы, стимулирующие речевую активность и способствующие развитию творческих речевых умений» [14].

Знания об окружающем мире чрезвычайно разнообразны и характеризуют разные стороны действительности. Независимо от того к какой сфере деятельности они принадлежат, знания включают в себя всевозможные факты, которые образуют системы. Однако, процесс обучения детей не должен сводиться к передаче только фактологической стороны явлений окружающего мира. Из этого следует, что необходимо формировать у ребенка основы логико-объяснительного мышления, которое раскрывает происхождение объектов и формирует систему адекватных практических действий. Такая стратегия развития ребенка требует обоснования соответствующей системы дидактических принципов, которые учтут специфику введения ее в образовательный процесс. К таким принципам мы относим: организацию учебно-познавательной деятельности в форме учебных ситуаций, непротиворечивость перехода от зоны актуальных достижений к зоне ближайших достижений; овладение действительностью в форме обобщенных процессуальных представлений; переход от созерцательно-описательного типа знаний к опробующе-объяснительному; деятельностно-опосредованную познавательную целостность направленности учебного процесса.

Непротиворечивость перехода от зоны актуальных достижений к зоне ближайших достижений обеспечивается в процессе учебно-познавательной деятельности при условии актуализации предыдущего опыта ребенка-дошкольника, что является важным условием познания. В процессе освоения научных понятий «житейские» понятия (по Л.С. Выготскому) не только используются, но и преобразовываются, переосмысливаются. Чем сложнее познавательное задание стоит перед ребенком, тем богаче предыдущий опыт нужен для его осознания и выполнения.

Иногда предыдущий опыт ребенка усложняет понимание новых связей вещей. Это происходит в тех случаях, когда отображаются ассоциации, несоответствующие условиям познавательного задания. Они не помогают, а мешают успешному его выполнению. В создавшихся ситуациях педагог должен нейтрализовать или скорректировать неадекватный опыт ребенка.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Работы исследователей разных направлений науки отчетливо доказывают, что процесс развития речи дошкольников является комплексным, он охватывает достаточно большое количество областей, не только психологию и педагогику, но и лингвистику. Обогащение словарного запаса происходит в процессе ознакомления с окружающим миром, во всех видах детской деятельности, повседневной жизни, общении. Вся широта и богатство представлений ребенка о явлениях окружающего мира, созданных руками человека, во многом определяют как умственное, так и нравственное развитие детей. Особенность словарной работы в дошкольном учреждении состоит в том, что она связана со всей воспитательно-образовательной работой с детьми. Работа над словом уточняет представления ребенка, углубляет его чувства, организует социальный опыт.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анищенко О.М. Условия формирования предпосылок учебной деятельности детей : автореф. дис. . канд. пед. наук / О.М. Анищенко. -М., 1979.- 16 с.
2. Калмыкова Л.А. Преемственность в формировании грамматического строя речи дошкольников и младших школьников : автореф. дис. . канд. пед. наук / Л.А. Калмыкова. — М., 1982. — 21 с.
3. Кудыкина Н.В. Формирование словаря у детей в

сюжетно-ролевой игре. Автореф. дисс.на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. Киев, 1980. - 21 с.

4. Никифорова Т.Н. Развитие культуры речевого общения детей старшего дошкольного возраста в игровой форме обучения : автореф. дис. . канд. пед. наук / Т.Н. Никифорова. Якутск, 2008. - 20 с.

5. Колосовская А.В. Обогащение мотивов речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения : автореф. дис. . канд. психол. наук / А.В. Колосовская. — М., 2000. — 16 с.

6. Просвиркина И.И. Обогащение речи учащихся средствами оценки, Автореф. дисс.на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. М., 1996, - 16 с.

7. Филатова Е.Ю. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста (На примере обогащения и активизации словаря) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Саратов, 2003 219 с.

8. Бородич А.М. Методика развития речи детей. - М.: Просвещение, 1981. - 256 с.

9. Арушанова, А.Г. Истоки диалога [5-7] [Текст]: книга для воспитателей / Л.Г. Арушанова, Н.В. Дурова, Р.А. Иванова, Е.С.Рычагова; под ред. А.Г. Арушановой.- М.: Мозаика-Синтез.2004.-208с.

10. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. - М., 1978

11. Логинова В.И. Развитие речи детей дошкольного возраста. Пособие под ред. Сохина. Просвещение , 1976.

12. Ушинский, К.Д. Родное слово. // К.Д. Ушинский. Соч. т.2.М., Л., 1948.

13. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду [Текст] / .В.Н. Логинова, Т.И.Бабаева, Н.А. Ноткина и др.; под ред. Т.И. Бабаевой. -СПб., 1995.- 134.

14. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. -- 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.

15. Бородич, А.М. Методика развития речи детей. - М. Просвещение, 1974 -286 с., Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.

16. Логинова В.И. Развитие речи детей дошкольного возраста. Пособие под ред. Сохина. Просвещение , 1976.

17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.

18. Пальцева Л.И. Развитие речи и формирование речевых умений и навыков в начальной школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 92-94.

19. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. «От текста к тексту» как стратегия обучения речевой деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 117-123.

20. Дзусова Б.Т., Тебллова З.Б. Система упражнений по речевому развитию младших школьников на основе восприятия картин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 40-43.

21. Недорезова Н.А., Губайдуллина Е.В. Речевое развитие дошкольников в детском саду // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2014. № 1 (15). С. 23-25.

УДК 37

**НАШЕ НЕКОМПЕТЕНТНОЕ ОБЩЕСТВО: Часть I**  
(с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования)

© 2016

**Равен Джон**, доктор философии в области психологии, почетный профессор  
*Университет Эдинбурга*

(EH8 9YL, Шотландия, Эдинбург, Старый колледж, Южный мост, e-mail: jraven@ednet.co.uk)

Перевод на русский язык – О.Н. Ярыгин

**Аннотация.** Автор рассматривает фундаментальные причины некомпетентности, проявляемой как отдельными представителями различных профессий и областей деятельности, так и некомпетентности общества в целом. Рассматривается система образования от начальной школы до профессиональной подготовки в университетах. На основе широчайшего обзора исследований образовательных систем во многих странах (в основном, Англии, Шотландии и США), автор приходит к выводу о необходимости «парадигмального сдвига» в понимании роли образования в эволюции общества и человечества в целом. Автор ставит проблему отображения социальных сил, подобно тому, что было сделано Ньютоном в отношении физических сил. На основе предложенной системогаммы взаимодействия социальных сил и системно динамического моделирования автор предлагает вести поиск неиерархических аутопойезисных систем управления обществом. Научным методом такого поиска должна, по мнению автора, служить современная социкибернетика.

**Ключевые слова:** некомпетентность, компетентность, ценности, мотивация, воспитание компонентов компетентности, образовательная система в начальной и высшей школе, взаимодействие социальных сил, социкибернетика, обратные связи, аутопойезис, неиерархическая система управления, выживание человечества.

**OUR INCOMPETENT SOCIETY: Part I**  
(with a discussion of some of the competencies needed to transform it)

© 2016

**Raven John**, B.Sc., Dip. Soc. Psychology, Ph.D., Hon. Distinguished Prof.  
*University of Edinburgh*

(EH8 9YL, Scotland, Edinburgh, Secretary's Office Old College, South Bridge, e-mail: jraven@ednet.co.uk)

Translation into Russian – Yarygin O.N.

**Abstract.** The author considers fundamental reasons of incompetence exhibited by individual of different professions and areas of activity, and the incompetence of society as a whole. A system of education from primary school to vocational training in universities are described in competence-based terms. On the basis of the widest viewing of educational systems research in many countries (mainly of England, Scotland and the United States), the author comes to the conclusion that “paradigm shift” in the understanding of the role of education in the evolution of societies and humanity as a whole is required. The author raises the problem of mapping of social forces, similar to what was done by Newton for physical forces. The author proposes to design model of non-hierarchical autopoiesis society governance systems based on the presented systemogram of social forces interaction and systems dynamics simulation. Modern sociocybernetics should be a scientific method of such research.

**Keywords:** incompetence, competence, values, motivation, education, competence components, the educational system in primary and high school, the interaction of social forces, sociocybernetics, feedback, autopoiesis, non-hierarchical governance system, the survival of humanity.

Биологический вид, с экспоненциально возрастающей скоростью устремляющийся, к своему собственному исчезновению [1], вряд ли может рассматриваться иначе, как некомпетентный. Тем не менее, это именно та ситуация, в которой мы находимся. Мы уничтожаем нашу среду обитания (и, следовательно, наши шансы на выживание как вида), проводя бесконечную работу, которая либо потребляет огромные ресурсы, либо создает продукты и побочные материалы, наносящие необратимый ущерб при их производстве или утилизации. Тем более, что сама работа в значительной степени бессмысленна, потому что она практически не повышает качества жизни. (Ярким примером такой бессмысленной работы является строительство пирамид. На самом деле, большая часть работы в современных обществах включает изготовление «мусорных» товаров (непригодных продуктов, упаковки, игрушек, автомобилей, “развлечений”, фиктивных финансов, фиктивной системы обороны) и «мусорных» услуг (фиктивного образования, негодных исследований, неэффективного здравоохранения, фиктивной «демократии»), которые не только не способствуют повышению качества жизни, но и снижают его через такое явление, как повышенный стресс [2,3,4].

Существует достаточно доказательств того, что долгая удовлетворительная жизнь может быть обеспечена без сегодняшнего уровня разрушения среды обитания. Отсюда следует, что, как это ни парадоксально, по иронии судьбы, повышение компетентности в выполнении такой разрушительной работы можно считать крайне неэтичным (аморальным).

Это не единственное свидетельство нашей некомпетентности.

Мы, кажется, совершенно не в состоянии исправить грубые недостатки нашей так называемой “образовательной” системы, нашей системы госуправления, нашей банковской системы, или огромного экономического неравенства внутри и между нашими обществами.

На протяжении всей жизни я исследую, как и почему сама образовательная система способствует таким процессам (и даже разрушению самой компетентности [5-22]). Это исследование способствует нашему пониманию того, что происходит, и, в то же время, оно указывает на некоторые разработки, необходимые для продвижения к решению проблемы.

*Компетентность*

Начнем с разъяснения некоторых причин существующего положения дел, описанного выше, и того, что, видимо, необходимо сделать для его улучшения.

Я начинаю с неожиданной темы, а именно, с изучения школьного класса [23] смешанного возраста от 8 до 11 лет и смешанных способностей, проведенного несколько лет назад (на самом деле было более одного класса, и представлена обобщенная картина). Ученики вовлекались во внешкольный экологический проект, связанный с учебным процессом. В период нашего изучения класса, их проект состоял в том, чтобы сделать что-то с загрязнением местной реки. Некоторые из учеников, относящиеся к типу исследователей, пытались измерить уровни загрязнения. Другие исходили из того, что о загрязнении реки всем известно, и проблема в том, чтобы сделать что-то реальное. Они настаивали на создании плакатов с изображением погибших рыб и растений, чтобы пробудить эмоции и действия окружающих. Третьи приступили к составлению подписей

для плакатов, при этом стараясь подписать так, чтобы вызвать эмоции, порождающие действия, а не для того, чтобы получить одобрение учителя или соблюсти установленные критерии «хорошего письма». Четвертые стремились окольными путями привлечь политиков для давления на чиновников, следящих за местными экологическими стандартами. Пятые специализировались на сглаживании конфликтов, возникавших между учениками научного типа и учениками-художниками. И так далее.

Здесь мы имеем развитие широкого спектра высокоуровневых компетентностей, «существование» каждой из которых зависит от соприкосновения мотивов каждого человека и создания ситуаций, в которых они могли бы развиваться и демонстрировать свои своеобразные таланты и образцы компетентности.

[Я использую слово «компетентности» для обозначения эмоциональной предрасположенности заниматься довольно специфической, но сложной деятельностью, имеющей когнитивные, аффективные и волевые компоненты, при этом эффективно действуя в различных ситуациях. Таким образом, компетентности включают гораздо больше, чем когнитивные знания и ментальные или сенсорно-двигательные навыки. Обратите внимание, что даже требуемое «знание» в значительной степени является неявным, состоящим из знаний, хранящихся «в сердцах и руках» людей, а не в их головах. Такое знание включает в себя эмоционально обоснованные предрасположенности реагировать на невербальные обратные связи от моторных и других действий и от невербальных коммуникаций с другими людьми. Решающим является то, что компоненты этой обратной связи подсознательно выбраны и интенсивно используются, чтобы произвести эффективное психическое или физическое действие. Личная некомпетентность редко возникает из-за отсутствия формальных знаний или навыков, но, скорее, из-за отсутствия соответствующей мотивации, на привнесение в деятельность имеющихся знаний и навыков. Другая, и гораздо более распространенная разновидность некомпетентности может выглядеть как неспособность проявления профессиональной компетентности. Многие люди удерживаются от надлежащего профессионального поведения юридическими ограничениями, ограничениями их должностных инструкций, давлением со стороны сверстников, а также институциональным контекстом, в котором они работают. Преодоление этих ограничений требует уровня компетентности и устремленности, выходящих далеко за рамки того, что большинство людей рассматривают как служебный долг. Тем не менее, пока человек не преодолеет их, о нем нельзя будет сказать, что он поступает как профессионал. На самом деле, преодоление ограничений часто вызывает возникновение климата предприимчивости, иначе описываемого как уровни коллективного разума, которые обсуждались несколькими авторами. Эти вопросы более подробно обсуждаются в Приложении А]

Но это еще не все. Вне контекста других участников решения взаимосвязанных задач ученики не могли бы развивать указанные компетентности. Действительно, многие из этих талантов могут существовать только в данном контексте. Вне этой связи нельзя было бы сказать, что участники проекта обладают ими. Это были эмерджентные компетентности.

Кроме того, класс в целом проявил эмерджентное свойство, которое можно было бы охарактеризовать как «коллективный разум» или «атмосфера инициативы». Обратите внимание, что эта эмерджентная компетентность группы, группы *самой по себе*, не локализовалась в чьей-то голове. На самом деле она не «расположена» ни в каком месте. Это свойство *системы*. Тем не менее, это было настоящее эмерджентное свойство так же, как свойство сульфата меди является эмерджентным свойством, не присущим ни меди, ни сере, ни кислороду. Тем не менее, эта компетентность группы была порождена

и взаимно активизирована, возникающими индивидуальными компетентностями учащихся группы. Отметим также, что *сама система* была в состоянии обучаться точно так же, как обучается отдельный человек и другие органические системы.

И, помимо всего этого, имела управленческая (менеджерская) компетентность учителя, оркестровавшего этот процесс развития.

Обратите внимание на проблемы, которые эти наблюдения представляют для основных направлений размышления об оценке и воспитании «компетентности», не говоря уже об управленческой компетентности.

На самом деле, школы, вовлекающие учащихся в деятельность, подобную кратко описанной выше, были вынуждены вернуться к обычным деструктивным «образовательным» процессам посредством установленного правительством стандартизированного тестирования и предписаний о том, что учителя будут делать каждый час своего дня, принуждаемые армией сотрудников правоохранительных органов (иначе известных как инспекторы OFSTED -Office for Standards in Education- Управление стандартов образования), которые имеют право (и время от времени пользуются им), выгонять отличных учителей с их рабочих мест и закрывать школы. (Чиновники даже пытались закрыть школу «Саммерхилл», но не учли того, что многие родители были хорошо подготовленными и способными дать правовой ответ. Это показало, насколько мошенническими и ангажированными были заявления, сделанные так называемыми независимыми инспекторами [24].) Между тем, правительства ввели жесткие процедуры, чтобы заставить детей посещать эти деструктивные школы.

Другими словами, эти процедуры «контроля качества» получили мандат на формирование *НЕ*компетентности. (это лишь одна иллюстрация одного из общих выводов, противоречащих здравому смыслу, которые возникают при исследовании систем. Вмешательства в малоизученные системы, основанные на «здоровом смысле», почти всегда имеют последствия, противоречащие здравому смыслу и в целом контрпродуктивные. Так введение целевых показателей почти всегда *ухудшает* положение дел [25, 26].)

#### *Профессиональная некомпетентность*

Что сделала с эти педагогическая «профессия» с этими вещами (и что предприняли профессиональные психологи)? Очень мало. Это бездействие можно рассматривать только как серьезно аморальное. Но это также можно рассматривать как свидетельство огромной некомпетентности: полной неспособности обеспечить то, что эти «профессионалы» должны делать. С помощью институциональных рамок и правительственных мандатов они частично освобождены от выполнения того, что необходимо. Кроме того, как раз они будут привлечены к задаче «разоблачения» и выявления некомпетентности (а точнее, мошеннической природы) одной из крупнейших организаций в мире («образовательной» системы) и их коллег «профессионалов». Но, в действительности, это не является оправданием. Почему они не объединились, чтобы изменить существующие структуры? Какие компетентности им нужны, чтобы сделать это? И какой опыт будет им нужен, чтобы помочь развиваться?

#### *Вхождение Танатоса*

Однако, с точки зрения понимания сохранения этого ужасного состояния дел, гораздо более важным, чем учительская некомпетентность, является разрушение образования требованием применять упрощенное понятие «способности», чтобы узаконить занимаемое положение и статус в социальной иерархии, направленной, как мы уже видели, на выполнение бесконечной работы, которая мало способствует повышению качества жизни и является разрушительной для экологии.

#### *Другие процессы, вытесняющие образование из школ*

Прежде, чем больше сфокусироваться на роли этих социологических процессов и компетентностей, требую-

щихся для их преодоления, давайте рассмотрим некоторые другие процессы, заставляющие школы пренебречь их широко одобренной и эмпирически проверенной целью [6, 48, 49,50], состоящей в воспитании высокоуровневых общих компетентностей и, в частности, воспитания разнообразных талантов всех учеников (и, тем самым, создания видового разнообразия, необходимого для эволюции).

(Исследования, проведенные во многих странах (например, в Великобритании – Мортон-Уильямс (Morton-Williams) [27], в Ирландской Республике - Равен (Raven) [28], в Шотландии - Грэй (Gray) [29], Гау и Макферсон (Gow, McPherson, 1980) [30], во Франции – Ландшеер (Dt Landsheere) [31], в Швеции - Андерсон (Andersson) [21,22], в США - Флэнэган (Flanagan) [19], Джонсон, Бахман (Johnson, Bachman) [14]) показывают, что основные цели образования, одобряемые учениками, родителями, учителями, выпускниками и работодателями, в том числе теми, кто занимается профессионально-техническим образованием (см. документы Комиссии по занятости, (Manpower Services Commission MSC 1984-88)[32-41], Вольф (Wolf)[42]), и, действительно, вписанные в официальные учебные программы многих стран (см. Пассоу ( Passow)[43]), выделяют такие общие высокоуровневые компетентности, как инициатива, умение работать в коллективе, способность решать проблемы, способность понимать и влиять на организации и общества. ОДНАКО, интервью с учениками, учителями и выпускниками (Равен и др.[44,45], Джонсон, Бахман (Johnston, Bachman)[13], Флэнэган, Русс-Ифт (Flanagan, Russ-Eft)[19]) и исследования наблюдений в учебном классе [6,46,47] показывают, что, в целом, не считая редких исключений, учителя уделяют мало сил и времени для достижения таких целей. Что еще хуже, исследования, упоминавшиеся выше, показали, что школы нанесли серьезный вред примерно одной трети их учеников.)

Эти процессы включают в себя, не ограничиваются ими, такие явления как отсутствие каких-либо согласованных концептуальных рамок размышлений о том, как развивать и поощрять разнообразные на высокоуровневые таланты. (Это утверждение, возможно, требует разъяснения.

То, что сказано о своеобразных талантах, которые ученики развивают в ходе выполнения некоторых форм компетентностно-ориентированной групповой проектной работы, предполагает, что должен существовать какой-то способ распознавания этих талантов (в противном случае такой термин не будет иметь никакого смысла). Это верно, несмотря на то, что само «существование» этих талантов (компетентностей) часто зависит от участия и поддержки других. Это верно и для индивидуальных талантов или компетентностей используемых для создания возникающих при этом атмосферы инициативы или интеллекта, и для самих эмерджентных групповых компетентностей. Это верно и в отношении того, что проявляется в деятельности «параллельной организации» на рабочих местах по Кантер [50], которая способствует технологическим и социальным инновациям.

Это верно и для наиболее компетентных рабочих групп, созданных офицерами ВМС США [51]. Тем не менее, распознавание таких компетентностей и результатов их проявления зависит от взгляда на них через «очень разные увеличительные стекла» обычными психометристами и экспертами по образовательному и педагогическому оцениванию.

При существующем положении вещей, как показали Вольф (Wolf)[52] и Вестера (Westera) [53], реализация обычных моделей оценивания уводит компетентно-ориентированное образование из школ. Результат состоит в том, что фактическая операционализация компетентностно-ориентированного образования в школах и других «образовательных» и профессионально-технических учебных заведениях ничем не отличается от образова-

ния, ориентированного на навыки, в самом его худшем виде. Обсуждение многочисленных неудачных попыток преодолеть эту проблему см. в Приложении В.) В результате ученики не могут получить кредит доверия на обладание такими талантами, когда приходит время получать работу. И учителя не могут получить высокую оценку заслуг за то, что воспитывали эти таланты.

Неудача в решении связанных проблем, включенных в концептуализацию и оценку компетентности не только вытеснила образование из школ, но, на самом деле, искадила само слово «компетентность» [53,54], так что в системе образования оно стало означать очень редуционистские навыки, хотя оно предназначалось, чтобы помочь педагогам выйти за редуционистские рамки (См. Приложение А).

Но это не единственные процессы, которые помогают выводить индивидуализированное компетентностно-ориентированное образование из школ. Огромно значение конфликтов, которые должны быть признаны и отработаны, если мы ищем путь вперед: Как только родители узнают, что учитель собирается создать «думающую аудиторию», в которой ученикам будет предложено задавать вопросы, они говорят: «Я не хочу, чтобы мой ребенок задавал больше вопросов. Он уже задает слишком много вопросов.

Ваша работа состоит в том, чтобы он сидел неподвижно, делал то, что ему говорят, и сдавал экзамены. Более того, я не хочу, чтобы Вы поступал так и со своими детьми, поскольку... тогда они будут лучше подготовлены к жизни, чем мои» (Они не идут, но должны пойти дальше и сказать, что «... если Вы так поступите, то будете способствовать созданию общества, в котором мои дети будут принуждаться к вступлению в те же абсурдные материалистические «тараканы бега», которые разрушают нашу среду обитания и, следовательно, наши шансы на выживание как вида»). Теоретически, один из способов решения таких проблем состоит в предоставлении родителям и ученикам нескольких вариантов в сочетании с полной информацией о личной и общественной, краткосрочной и долгосрочной перспективе, желательных и нежелательных последствиях каждого варианта. К сожалению, это порождает огромные проблемы, к которым мы еще вернемся.

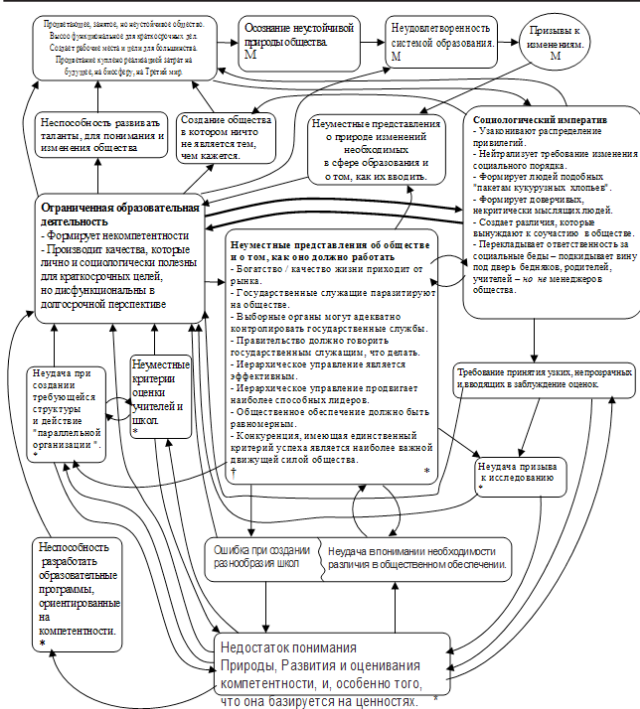
#### *Системные процессы*

Все описанные процессы важны. Но на данный момент наиболее важно подчеркнуть, что эти процессы не работают независимо друг от друга, а образуют самоусиливающуюся, саморасширяющуюся *систему*. Мы не можем изменить какую-то одну часть этой системы без изменения других. В противном случае последствия изменения одного элемента будут либо сведены на нет реакциями остальных частей системы, либо повлекут контринтуитивные, и, как правило, контрпродуктивные эффекты в других частях системы. Этот процесс схематически изображен на системеграмме на рисунке 1.

Несколько дискуссий, раскрывающих эту схему, и обсуждение её последствий можно найти в работах Дж. Равена [1,6,8,56]. Здесь достаточно обратить внимание лишь некоторые из них.

Во-первых, обратите внимание, как петля в верхнем левом квадранте изгоняет из школ образование, основанное на множестве талантов.

Оцениваются почти бессмысленные знания, основанные на пройденном курсе, включенные в большинство так называемых образовательных программ. При этом не учитывается, что знание содержания имеет период полу-жизни равный году. Люди забывают 50% через 1 год, 75% - через 2 года, 82,5% - через 3 и т.д. Информация устаревае, уже когда заучивается, забывается к тому времени, когда она необходима, и не имеет отношения к последующей жизни и средствам существования людей. Тем не менее, получаемые оценки используются для ранжирования учеников в, казалось бы, беспорядочной иерархии.



\* Воздействия в этих клетках могли бы помочь изменить природу качеств, воспитываемых и поощряемых в системе. Мотивы, которые могут способствовать этому, обозначены М.

† Эти представления должны быть заменены пониманием необходимости делать управляемую экономическую работу - найти способ создания воздействия на информацию, связывающую общественные долгосрочные интересы, необходимость явно создать разнообразие и информацию о личных и социальных последствиях вариантов, и найти способы поддержания ответственности государственных служащих за дело, чтобы заставить их руководствоваться долгосрочными общественными интересами. Это означает, систематическую, широкомасштабную, оцениваемую и представительную демократию.

Рисунок 1 - Петли обратных связей, снижающие качество образования. (Эта диаграмма была создана только для иллюстрации. Более полную систему работы системы образования см. в работе Равена (Raven) и Навроцкого (Navrotsky)[55]).

При этом используются тесты, имеющие малую содержательную и прогностическую валидность, на что указывал еще Ч.Спирмен [1924, 1927], а также авторы работ [59-64]). Получаемую иерархию выстраивают по некоей «способности», которая влияет непосредственно на социально-экономический статус в иерархии общества. (Абсолютно бесспорная природа этой «способности» и ее огромная важность обусловлены, прежде всего, проявлением других талантов (таких как отмеченные в первых разделах статьи), невыявляемых в проводимых мероприятиях, которые не могут распознавать эти таланты, и поэтому не способны их воспитывать (ведь, по мнению исполнителей этих мероприятий, таких талантов не существует). Так как-будто подтверждается их несуществование [65]). В качестве побочного эффекта процесс порождает во многих чувство “обученной неспособности”. Люди начинают чувствовать, что они должны знать так много, и поэтому не осмеливаются делать что-либо без более глубоких знаний и дальнейшего формального обучения. Это подкрепляется широко распространяющейся государственной мифологией, которая, видимо, имеет скрытую цель, во-первых, внедрить представление о рабочих местах в многочисленных отраслях и сферах услуг, как связанных с «образованием»,

и, во-вторых, отвлечь молодежь с улицы. Это способствует не только чувству неспособности, но фактически препятствует решению проблем современного общества. Тем не менее, воспитание потенциала для преодоления этих проблем рассматривается большинством родителей, учениками и другими людьми в качестве одной из основных задач образования.

Как видно из нашей системодиаграммы (рисунок 1), понимание того, что школы НЕ делают этого, приводит к требованиям перемен в системе. (Другим подтверждающим фактором является ощущение, что школы делают недостаточно, чтобы помочь их детям добиться успеха в нормативно регулируемой борьбе за «квалификации», которые, по их мнению, помогут им получить «более хорошие» рабочие места.) Они подхвачены политиками. Но так как структура управления основывается на веберовских понятиях управления и контроля, (а не на образах экспериментирования, оценки, дальнейших экспериментов и эволюции [66]), призывы к изменению, исходящие от общественности, только подталкивают политиков, выдающих больше команд на основе «здорового смысла», указывающих, что должны делать учителя, ... оцениваемые дополнительными тестами. Это, конечно же, рекурсивно усугубляет проблему.

Нетрудно заметить, как этот цикл усиливает тенденцию уравнивать «обучение» с вербальными знаниями и отвлекать внимание от таких вещей, как научение лидерству, обучение приключениям в неизвестности, избавление людей от дискомфорта, создание политического волнения и так далее (все это относится к числу компетентностей, которые можно развивать с помощью образовательных процессов, кратко описанных в начале статьи). Таким способом цикл способствует процессу, посредством которого само слово «образование» искажается от «растягивая» (своеобразных талантов и компетентностей учеников) к «укладыванию в» (заданные рамки), всё дальше от «способствования росту» к «учению как сообщению». (Дальнейшее искажение возникает при оценивании «обучения». Обычно задаются такие вопросы: «Насколько хорошо они выучили некоторый материал?»; «Какие «методики обучения» являются наилучшими?» В реальности люди всегда учатся чему-то: как терпеть скуку; как создать беспорядок в классе; как победить систему. Вопрос в том: «ЧЕМУ люди учились?», а не в том «Насколько хорошо они научились?» Ч. Спирмен высказал очень близкую мысль: «Вопрос не в том «Как хорошо они могут думать», а в том «О чем они думают?»» Только задавая этот вопрос *прежде, чем* мы попытаемся оценить, насколько хорошо они умеют думать, мы можем начать получение примерного ответа на второй вопрос, потому что мышление является сложной и требовательной деятельностью со многими сложными когнитивными, аффективными, поведенческими и волевыми компонентами, которые люди будут демонстрировать, только участвуя в деятельности, на выполнение которой они сильно мотивированы.)

Другое важное понимание, которое можно извлечь из рисунка 1, но, в действительности, являющееся фундаментальным выводом, вытекающим из исследования социальных систем в более общем плане, является то, что бесполезно пенять на участников системы (родителей, учителей, политиков), потому что их поведение, в первую очередь, определяется работой самой системы. (Такое понимание аналогично фундаментальному сдвигу парадигмы, произведенному Ньютоном в физике. До Ньютона движение или изменение направления движения тел объяснялось тем, что они были *анимированы*, то есть оживлены. Надо было как-то «общаться» с ними. После Ньютона движение стало объясняться тем, что тела подвержены действию невидимой сети внешних сил, которые, тем не менее, могут быть отображены, измерены и задействованы. Изучение социальных систем указывает на то, что нам нужен подобный сдвиг в способах мышления о человеческом поведении. Поведение в

основном управляется сетями внешних сил и лишь в некоторой степени самими индивидуумами. Это находит свое выражение в утверждении, которое стало общепринятым среди системно мыслящих исследователей: 94% наблюдаемой вариативности поведения определяется системой и только 6% - индивидуумами. Значимость этого наблюдения еще не воспринята психологами. Принятие такого положения требует не менее, чем «вывернуть психологию наизнанку».)

В общем и целом, последствия индивидуальных действий или однофакторные вмешательства, которые не совпадают с направлением, в котором система уже движется, нивелируются реакцией остальной части системы.

#### *Два фундаментальных открытия*

Несмотря на важность наблюдений, сделанных выше, два компонента в системе, изображенной на диаграмме (те, что представлены клетками управления и социологических императивов), нужно выделить для дальнейшего рассмотрения.

#### *Управление*

Здесь проявляется неадекватность формальной веберовской централизованной командно-административной системы управления, развернутой в настоящее время в попытке управлять рассматриваемой системой.

Из сказанного выше следует, что для продвижения вперед, нам нужно изменение, распространяющееся в каждый закоулок системы. Нам нужно распространяющееся экспериментирование с образовательными процессами. Нам нужно радикально изменить способ, которым мы размышляем об оценке, т.е. нужно перейти от мышления в терминах накапливаемых оценок, основанных на «переменных», к чему-то более похожему на описательные модели, принятые, например, в биологии и химии (Приложение С). Нам нужны комплексные оценки этих экспериментов – оценки, как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе; как личностного, так и социального факторов, как желательных, так и нежелательных результатов этих процессов. (Это бесспорно потому, что полезное для отдельного человека может оказаться плохим для общества. Что хорошо в краткосрочной перспективе может быть плохим в долгосрочной перспективе. Деятельность, которая может иметь некоторые желательные последствия, может также иметь и нежелательные последствия.) Нам нужно отойти от редукционистских образов науки (как правило, основанных на одновременном рассмотрении только одной или двух переменных) к тому, что можно было бы назвать «экологическими» оценками - оценками, в которых видно, что более важно получение грубого решения по всем выходам конкретного процесса, чтобы затем получить точное решение на любом из них. Нам нужен новый интерфейс между государственной службой и общественностью, включая новые способы доведения результатов комплексных оценок, описанных выше, до общественности, с тем чтобы она могла сделать информированный осознанный выбор между альтернативами, ...то есть нам нужны новые формы демократии. Нам нужны новые способы поддержания ответственности наших государственных служащих за исполнение этой вновь определенной роли создания атмосферы инноваций, экспериментов, оценивания, обучения и последующих экспериментов. (Отметим, что ссылка сделана на *государственных служащих*. По определению, они оказываются ключевыми действующими лицами в данном процессе. Но не существует ни одного способа, который позволил бы политикам с их бесконечными номинальными ответственностями и ограничениями в обратной связи, играть эффективную роль в процессе управления.) Кроме того, требуется использовать опыт учителей и менеджеров, которые воспитывают, как индивидуальные, так и коллективные компетентности, демонстрируемые учащимися в школьных классах, описанных в начале этой статьи, а также опыт тех офицеров, которые

открывали аналогичные таланты и компетентности в ВМФ США [51], а также тем, кто проявлял эти таланты и компетентности в управлении инновационными организациями [50]. Более подробное обсуждение этих вопросов и достаточно подробные предложения по разработке альтернативной системы государственного управления можно найти в книгах Равена «Управление образованием для эффективного школьного обучения» (*Managing Education for Effective Schooling*) [6] и «Новое богатство народов: Социальные обучающие механизмы, необходимые для устойчивого общества» (*The New Wealth of Nations: The Societal Learning Arrangements Needed for a Sustainable Society*) [56].

Так получается, что ключом к разработке компетентной системы образования является воспитание компетентностей, необходимых для содействия эволюции этой новой системы управления. (Основная часть моей книги «Новое богатство народов: Социальные обучающие соглашения, необходимые для устойчивого общества» (*The New Wealth of Nations: The Societal Learning Arrangements Needed for a Sustainable Society*) [56] посвящена разработке альтернативной системы государственного управления на основе социоконвергентического подхода. Необходимым сейчас является движение, которое будет способствовать формированию такой альтернативы. Такое движение в решающей степени зависит от появления новых представлений об обществе, его функционировании и роли гражданина в нем [67].) В настоящее время видятся не более чем смутные черты образа альтернативной системы государственного управления - альтернативной неиерархической системы государственного управления с множественными петлями обратной связи, то есть системы, которая может быть охарактеризована как «органическая», подобно неиерархическим системам множественных обратных связей, регулирующим функционирование и поведение животных и растений. Задача крайне важна. Проблемы, о которых мы говорили, отнюдь не ограничиваются системой образования и практически всей деятельностью правительства, но затрудняют и отравляют управление всеми сложными организациями (например, такими как больницы и телекоммуникационные компании), не говоря уже об управлении здравоохранением, связью и финансовыми услугами. Они *афортисори* (тем более) присущи и задаче создания общества, которое будет иметь шанс на выживание в будущем.

К сожалению, рисунок 1 сам говорит нам, что любая не-системно ориентированная попытка формировать соответствующие компетентности и организационные механизмы будет сведена на нет реакцией остальной части системы!

Несмотря на это крайне важно уточнить характер компетентностей, требуемых для выполнения необходимых преобразований, а также процессов, с помощью которых эти компетентности могут воспитываться. Краткое описание будет приведено в Приложении В.

#### *Социологические императивы*

Но теперь мы подходим к самой важной части этой главы.

Для этого давайте вернемся к рисунку 1 и рассмотрим клетку с надписью «Социологическими императивы» в правой части.

Несмотря на то, что мы во время своего исследования, приведшего к данной диаграмме, не уделяли этой клетке достаточного внимания, оказывается, что эта клетка требует даже больше внимания, чем поле управления.

Мы увидели, что социологическая потребность в том, чтобы школы узаконивали и подкрепляли иерархию, является одним из наиболее важных процессов уводящих образование из школ.

Прошло уже более ста лет после того, как Ч. Спирмен (Spearman)[57], «первооткрыватель» «Общего интеллекта», так называемого *g*, отметил, что ни измерения



фактора **g**, ни тесты, обычно используемые в школах, не имеют значения для этих школ, потому что они отвлекают внимание учителей, учеников и политиков от дела образования... которое должно "вытягивать" разнообразные таланты и способности всех учеников.

Но, на самом деле, фактор **g** и батареи тестов, которые связываются с ним и принимаются в качестве меры "научных", "математических", "лингвистических" и других "способностей" (несмотря на то, что они имеют малую конструктивную или прогностическую валидность) стали, за прошедшее столетие, все больше и больше применяться для контроля над всем происходящим в школах.

Мы должны спросить: "Почему?" И, как следствие: «Как концептуализировать и развивать компетентности ... включая эмерджентные групповые и социальные компетентности, подобные упомянутым выше ..., которые необходимы для вмешательства в процесс?»

На самом деле, это лишь малая часть вопроса.

Вот в какой, на первый взгляд, совершенно далекой и не связанной с нами области – организационные соглашения (механизмы) – мы должны задаться вопросом: почему все примеры эффективности и жизнеспособности более «органических» механизмов управления/менеджмента (механизмы с множественными неиерархическими петлями обратной связи, подобные тем, которые управляют функционированием растений и животных, а также взаимоотношениями между ними), в течение бесконечных тысячелетий, устранялись и заменялись иерархическими механизмами. (Например, температура тела контролируется пятью-шестью процессами с обратной связью, из которых некоторые нейронные, некоторые химические, но лишь немногие, если таковые имеются, проходят через мозг. Развитие организма от зачатия и далее не контролируется, как многие думают, генами, но зависят от многочисленных и малоизученных процессов с обратной связью между локальными и удаленными клетками. Эволюция и выживание, в отличие от общепринятой картины, зависят от миллионов обратных связей, создающих симбиотические сети механизмов жизни как симбиоза животных, растений и других организмов.) Однако победный марш иерархии и социального разделения является вынужденным, и, на самом деле, представляет собой рекурсивное создание нескончаемой работы. Более того, эта работа бессмысленна, так как она почти не даёт повышения качества жизни, и совершенно разрушительна ввиду того, что наносит такой вред нашей среде обитания, что это ведет нас к вымиранию как биологического вида.

Если мы неспособны остановить этого, то мы являем собой самое поразительное подтверждение нашей некомпетентности как вида.

#### *Гейя - наша Планета*

Возникновение планеты, как мы знаем, было вызвано сетью малоизученных органических (основанных на множественных обратных связях) процессов, которые обычно описываются как «планетарные». Именно эта сеть процессов привела к порождению самой жизни. Именно эта сеть является самоорганизующейся, саморасширяющейся, саморазвивающейся, самовоспроизводящейся и само-производящейся. Именно эта сеть процессов привела к планете, обладающей эмерджентными свойствами, которые не присущи ни одной из её частей. Коротко говоря - это аутопойезисный процесс.

#### *Танатос*

Но наша работа предполагает, что этот процесс сопровождается точно противоположным процессом - анти-планетным процессом. Этот процесс, процесс-смерть, смерть, которая является так же аутопойетической и имеющей свои собственные эмерджентные свойства. Смертоносный процесс, который сводит на нет не только эффективное образование и органические организационные структуры, но даже саму жизнь. Это можно назвать сетью *Танатоса*. Именно эта сеть держит

*будущее человечества и планеты в своих руках.*

*Компетентности неохотимые, чтобы остановить продвижение Танатоса, используя при этом социальные силы, способствующие его наступлению*

Далее наши вопросы ставятся не только о том, какие компетентности и организационные механизмы требуются, чтобы способствовать эволюции более эффективной ... жизнеутверждающей ... органической ... системы управления, но, даже более основательно о том, какие компетентности необходимы для отображения, измерения этой сети танатосианских процессов, вмешательства в них, и даже их обуздания.

Не сумев ответить на эти вопросы, мы проявим нашу величайшую некомпетентность наиболее поразительным образом.

Итак, мы должны гораздо глубже изучить этот танатосианский (Thanatosian) процесс и шаги, которые должны быть предприняты для вмешательства в него.

В книге, переизданной в 2005 году, М. Букчин (M.Bookchin) показал, что этот тренд к иерархической, командно-административной организации продолжался неумолимо на протяжении многих тысячелетий, несмотря на острую критику и протесты многих думающих людей и даже несмотря на многочисленные практические демонстрации преимуществ и жизнеспособности альтернатив [2].

Для того, чтобы выяснить, что лежит в основе этой тенденции, М.Букчин начинает с предположения, что социальная организация так называемых «примитивных» обществ, может быть точнее всего охарактеризована как «органическая». Тем самым он имеет ввиду обратить внимание на тот факт, что эти функции общества организованы (внутренне) аналогично каким-то органам животных.

Клетки организма дифференцированы. Но эта дифференциация может, в значительной степени, быть изменена, если это требуется телу как целому. Координация между клетками проводится не через иерархическую структуру, но через сеть взаимодействующих процессов с обратной связью. Поведение клеток определяется, главным образом, не их хромосомами, а всякого рода взаимосвязанными локальными и удаленными, внутренними и внешними процессами и ролями, которые они (клетки) играют в (развивающемся) организме.

Тем не менее, оказалось, что на каждом этапе общественного «развития» с незапамятных времен (а не только в течение последних тысячелетий), эта органическая, сетевая, социальная структура заменялась на все более и более иерархические механизмы. Легитимация и содержание этих иерархических структур зависит от непрерывного создания все большего и большего количества работы, которая, несмотря на мифологию, утверждающую обратное, мало способствует улучшению качества жизни. Именно эта (в значительной степени бессмысленная) работа вносит наибольший вклад в разрушение нашей среды обитания.

Эта бессмысленная работа была создана не только для того, чтобы занять свободные руки, которые иначе могли бы сделать «работу дьявола», и не только как средство, благодаря которому элиты могут осуществлять контроль над массами. Эта работа, как и так называемая система образования, по-видимому, была подготовлена как часть уникального механизма, принуждающего людей участвовать в деструктивном процессе.

Почему этот разрушительный процесс развивался так же неумолимо в том же направлении?

Далее сам М. Букчин, в манере Броделя (Braudel) [68], стремится к тому, чтобы определить конкретные совокупности факторов, которые действовали в каждой «точке выбора» в истории. Но это само по себе не в состоянии объяснить удивительное постоянство в направлении (НЕ)развития.

М. Букчин приписывает это «самоорганизации» процесса. Хорошо ... но это вряд ли представляет собой

адекватное объяснение, в частности того, как сама планета Гея стала результатом такого процесса.

Чтобы подчеркнуть тот парадокс, к которому это приведет далее, позвольте мне повторить то, что было сказано несколькими параграфами выше: *Сеть петель обратной связи (в аутопоиетической системе) ведущая нас к исчезновению, сама имеет много черт органического в том, что она постоянно воспроизводит и расширяет саму себя.*

Так что, как это ни парадоксально и иронично, теперь кажется, что это непреложный *органический* процесс, который *уводит* нас от органической социальной организации к иерархическим механизмам, ведущим нас к гибели.

Начиная с явления, указанного в правой клетке на рисунке 1 (поле, которое помечено как «Социологические императивы»), мы сгенерировали умозрительную схему причинных связей (так называемую *системограмму*) сети социальных сил и петель обратной связи, которые, как нам представляется, увековечивают и расширяют то, что мы теперь называем танатосианским процессом в современном обществе (Рисунок 2).

Хотя, с нашей нынешней точки зрения, ясно, что схема на Рис. 2 детализирована не на том уровне, она остается жизненно важной, если мы хотим остановить танатосианские процессы, которые вытесняют образование из школ и разрушают попытки внедрения более органических механизмов управления. Также она нужна, чтобы решить геркулесову задачу перевода этой и связанных с ней *системограмм* в социо-кибернетические диаграммы, аналогичные диаграммам (или системно-динамическим моделям) кибернетических (управляющих на основе множественных обратных связей) систем, которые управляют работой компьютеров, функционированием животных и движением планет. (Задача аналогична по важности тому, что предпринял Ньютон для концептуализации невидимых сил, которые управляют движением парусных лодок и планет, и для того, чтобы показать, как они могут быть отображены, измерены и «оседланы»). (См более подробно [69], а также [http://www.eyeonociety.co.uk/resources/scio\\_unpublished.pdf](http://www.eyeonociety.co.uk/resources/scio_unpublished.pdf)).

Какие компетентности необходимы не только для создания более полных карт процессов Танатоса, но и для генерирования институциональных механизмов и требуемых навыков, необходимых для того, чтобы такое исследование было проведено и была сгенерирована система управления, необходимая для облегчения экспериментирования, получения всесторонних оценок, и дальнейших экспериментов на основе этих оценок?

#### ПРИЛОЖЕНИЕ А

*Компетентность, некомпетентность и некомпетентные попытки исправления некомпетентности*

Мое использование термина «компетентность» резко отличается от того, как он используется большинством авторов, изучающих, описывающих и указывающих, как развивать «профессиональную компетентность» (“*vocational competence*”), в которую часто включают ключевые навыки, основные способности, навыки предприимчивости, жизненные навыки и личные передаваемые навыки.

Как отметила Элисон Вольф (Alison Wolf) [52,85,86], подход, принятый большинством авторов и практиков, быстро затягивает их в трясины, из которой они не могут выбраться. Профессионально-технические компетентности должны быть передаваемыми. Тем не менее, этот подход наиболее часто принимаемый для их идентификации делает крайне маловероятным выявление таких навыков. Подход опирается на опросы различных “заинтересованных сторон” о списке компетентностей, которые по их мнению, необходимы в конкретной профессии. Это приводит к длинным спискам фрагментированных знаний. Тот факт, что эти фрагменты знаний не отвечают потребности учащихся «научиться как *делать*», то есть приобрести обобщенные неявные знания

(а не «отрыжку информации»), оправдывается тем, что такое знание «подкрепляет компетентности высокого уровня». И процедуры оценивания, предписанные такими рабочими группами, обычно состоят из тестов знаний или демонстрации навыков низкого уровня. Но требуемые навыки, часто имеющие одинаковые названия, часто очень отличаются в разных установках. Более того, на практике они операционализируются и оцениваются очень по-разному в разных программах обучения [52,87,88].

Хуже того, как отметили Вестера (Westera)[53] и Вольф (Wolf)[52], этот процесс разрушил самую основу профессионального образования, узаконив использование термина *компетентность* в программах, предназначенных для обучения тем самым знаниям и навыкам, которые были заменены словами «компетентностно-ориентированное образование» и «компетентность», чтобы увести педагогов подальше от обучения. (В ходе дискуссий между Дэвидом Макклелландом (McClelland), Дэвидом Берлью (Berlew), мной и другими коллегами в конце 1960-х годов мы специально искали термин, который будет выходить за рамки знаний, навыков и отношений, и, в частности, будет включать понятие интегрированной сети мотивационных предрасположенностей.)

«Компетентностно-ориентированное образование», как оно трактуется (операционализируется) в настоящее время [89], неотличимо от образования ориентированного на содержание, знания и навыки. Таким образом, оно способствовало и усилению процессов вытеснения образования из школ.

Поэтому нам следует изучить правильное и неправильное использование термина.

Его неправильное использование привело к расходованию миллиардов долларов и евро и к разрушению работы десятков тысяч исследователей образования, преподавателей и специалистов по оцениванию, ... не говоря уже о постоянном разрушении жизни учащихся [86] и неспособности вдохнуть новую жизнь в экономику. Это неправильное использование послужило укреплению уже широко распространенного цинизма в использовании слов политиками и чиновниками. Ничто из того, что они говорят или утверждают, в современном обществе не соответствует действительности, более того, как правило, в действительности всё наоборот [90].

Говоря сильнее, неправильное использование термина привело к отвлечению миллиардов долларов в карманы сети некомпетентных «профессионалов», мошеннически утверждающих, что они реализуют программы, которые отвечают потребностям учащихся и общества.

Как было отмечено в первых разделах статьи, я использую слово «компетентность» для обозначения эмоциональной предрасположенности заниматься довольно специфической, но сложной деятельностью, имеющей когнитивные, аффективные и волевые компоненты, при этом эффективно действуя в различных ситуациях. Таким образом, компетентности включают гораздо больше, чем когнитивные знания и ментальные или сенсорно-двигательные навыки. Даже требуемое «знание» в значительной степени является неявным, состоящим из знаний, хранящихся «в сердцах и руках» людей, таких как эмоциональные предрасположенности реагировать на невербальные обратные связи от моторных и других действий и невербальных коммуникациях с другими людьми. (Неопытные водители распознают опасность, также как и более опытные. Но они не совершают соответствующих действий. Это произойдет только тогда, когда они выработают некогнитивную эмоциональную реакцию, подобную реакции кожи на электричество.)

Решающим является то, что компоненты этой обратной связи подсознательно отбираются и интенсивно привлекаются, чтобы произвести эффективное психическое или физическое действие.

*Профессиональная Некомпетентность*

Я пришел к выводу, что личная некомпетентность Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

редко возникает из-за отсутствия формальных знаний или навыков, но чаще из-за отсутствия соответствующей мотивации на проявление в деятельности тех знаний и навыков, которыми обладаешь, надлежащим способом.

Как показывают Иллот, Мёрфи (Pott, Murphy) [91,92], это происходит из-за отсутствия самых зачаточных форм *профессионализма*, хотя, как аргументировали Шон (Schon) [93] и Равен (Raven)[8], понятие профессионализма на самом деле гораздо шире. Профессионализм предполагает выход *далеко за рамки* исполняемых обязанностей.

Более детальное исследование показало, что свидетельство огромной некомпетентности одной из самых широко рассредоточенных «профессиональных» групп в мире (учителей), напрямую получено через личный опыт, не менее одной трети населения. Неудивительно, что люди требуют, чтобы политики сделали хоть что-то с такой ситуацией. Однако исследования, о которых сообщают Шон (Schön) [49,93] и Илот (Pott) [92] показывают, что огромное количество людей, либо имеют непосредственный опыт, либо остро осознают, случаи профессиональной некомпетентности среди врачей, юристов, медсестер, социальных работников и других. Такой опыт включает в себя широко распространенное явление, когда многие «профессионалы» находят способы достижения «целей» или создания впечатления следования обязательным процедурам *без обеспечения* тех благ или услуг, которые они должны предоставлять клиентам (например, Седдон (Seddon)[26] и Хоган (Hogan) [94] показывают, что не только около 70% населения имеют непосредственный опыт работы с некомпетентным начальником или менеджером, но и 50% американских менеджеров являются крайне некомпетентными, утратившими доверие своих подчиненных, подводящими своих коллег и ведущими их организации к краху ради личной выгоды. Мы были шокированы, обнаружив, что многие из опрошенных нами старших государственных служащих, не были хоть сколь-нибудь обеспечены тем, как подразделение, за которые они были ответственны, выполняют возложенные на них функции [98]. Вместо этого они были заинтересованы только в росте своей империи. Наши наблюдения подтверждаются исследованиями, которые представили Хоуп (Hope) [96], Дэй и Клейн (Day, Klein) [97] и другие. Результат ясен: с точки зрения соответствующих организаций, и даже общества, такое поведение действительно непрофессионально. Но с точки зрения индивида, часто оно весьма эффективно.

Однако отметим проблему. Реакция политиков и наиболее профессиональных организаций на такие наблюдения за частью общества была направлена на введение процедуры «контроля качества», *основанной на оценках рациональных технических знаний*. Таким образом, распространение требований сертификатов «компетентности», для выполнения самых примитивных задач и запрещения действий, выходящих за рамки этих сертификатов на том основании, что они выводят индивида «за пределы его сертифицированной компетентности». Отсюда бесконечные правила, на которые так громко жаловались профессионалы Д. Шона (Schon) (Способ, с помощью которого некомпетентность, вытекающая из неспособности проявлять высокоуровневые компетентности, переводится в предписания для навыков низкого уровня, для их облегченного последующего освоения и демонстрации, описан в работах таких авторов как Илотт и Мёрфи (Pott, Murphy)[91]).

Можно было бы ожидать, что любой профессиональный учитель, который ценит это звание, попытается преодолеть ограничения, которые мешают ему в воспитании разнообразных высокоуровневых талантов у своих учеников, а также ограничения, приводящие к тому, что примерно одной трети учащихся школ наносится серьезный вред исполняемыми в этих школах процедурами (как показано в работе МакНайт (McKnight) [98], Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

аргументы данного раздела относятся равно к психологам в образовательной и клинической сфере, а также к широкому разнообразию «помогающих» профессий). По крайней мере, это приведет его к попытке повлиять на правительственные спецификации учебных процессов, программ и процедур оценивания, которые должны использоваться. Для этого требуется не только знание учебных процессов и процедур оценивания, которые в настоящее время не преподаются в педагогических колледжах (и, следовательно, приобретаются только через само-мотивированную личную развивающую деятельность), но и понимание социальных процессов, с помощью которых выбираются и определяются учебные программы и методы оценивания.

(Учителя, которые «оркестровали» развивающую деятельность, описанную в начале статьи, проработали по 10-20 лет, развивая необходимые компетентности, когда они были свободны от бюрократических и прочих ограничений, что позволяло им выполнять соответствующие действия. Примером установок, при которых учителя могли бы больше внимания уделять воспитанию компетентностей своих учеников, являются маленькие школы с двумя учителями. Запомним эти выводы для нашего понимания значения термина *профессиональная компетентность*.)

Более того, эта попытка преодоления означала бы желание, склонность и способность собраться вместе с другими, чтобы внести свой вклад в деятельность, оказывающую влияние на указанные процессы/ограничения. Другими словами, такая попытка зависит от целого ряда важных мотивационных предрасположенностей в сочетании с соответствующей эмерджентной коллективной компетентностью (интеллектом) того типа, на который мы натолкнулись, когда рассматривали работу учеников начальной школы, обсуждавшуюся в начале этой главы.

Реверсируем это утверждение: *Неспособность* выполнить перечисленные действия можно рассматривать только как свидетельство глубокой профессиональной *НЕ*компетентности (непригодности).

#### *Источники профессиональной некомпетентности*

Посмотрим как любое желание внести изменение в сложившуюся систему сводится на нет процессами, показанными на Рис.1.

Как уже было сказано, очень многие люди имели дело с некомпетентными учителями. Хотя многие, обладающие самым негативным опытом, хотели бы пожаловаться на то, что цели или задачи системы не подходят ни им самим, ни их детям, они не находят слов, чтобы выразить свои чувства. Таким образом, жалоба в сформулированном виде, выражает ощущение, что учителя делают недостаточно, чтобы помочь нашим детям получать «высокие» баллы на тестах, которые, несмотря на их малую конструктивную или прогностическую валидность вне рамок образовательной системы (т.е. не прогнозируют успешную деятельность *на рабочем месте*), в значительной степени влияют на *получение работы* [62,63]. Учитывая способ построения тестов, конечно, невозможно, чтобы все учащиеся, получали на них высокие баллы. До тех пор пока нет способов, дающих учащимся веру в другие таланты высокого уровня, нет никакого выхода из этой ситуации. Это сочетание факторов приводит тех, кто осуществляет наше централизованное административно-командное управление, к требованию, чтобы учителя, участвовали в «непрерывном профессиональном (именно так!) развитии» (то есть профессиональных тренингах) с номинальной целью повышения тестовых баллов (на самом деле, тем самым гарантируя, что заранее определенная доля тестируемых будет обозначена как *некомпетентные*). Этот акцент на тренинг снова возникает, хотя автор [99,100] и другие исследователи показали, что такой тренинг оказывает незначительное влияние даже на наученное поведение. Рекурсивным эффектом всего этого является усиление

требования, чтобы учителя следовали предписаниям Управления по стандартам в области образования (организации мониторинга стандартов в школах путем регулярных проверок) о том, что делать каждый час в своих классах. И учителя вынуждены подчиняться потому, что от этого зависят их средства к существованию. На самом деле это приводит к дальнейшему сужению возможности выявлять другие таланты, имеющиеся у учеников, и изобретать способы их воспитания. Действительно, следование предписаниям, даже уменьшает возможности получения обратной связи *от своих учеников*, сообщаемой о том, как хорошо они обучаются. Это снова происходит, хотя в работе Хэтти (Hattie) [101] продемонстрировано, что использование такой обратной связи является одной из наиболее важных характеристик поведения, отличающих более эффективных учителей от менее эффективных. Так централизованные предписания *сокращают* возможности проявления профессиональной компетентности как учителями, так и учениками.

Эти размышления быстро подсказывают обратный вопрос: Через какие механизмы можно установить более действенные формы воспитания профессиональной компетентности? С чего надо начинать? Возможно, с более профессионального изучения природы самой компетентности и профессиональной компетентности, в частности! (В работе [8] я безуспешно попытался убедить педагогов-психологов собраться вместе, чтобы продвигать такие разработки на их поле деятельности. Однако всё подтверждает то, что заставляет нас ожидать система, показанная на Рис. 1: любая зачаточная попытка ввести альтернативу, дающую малейший шанс на успех, будет быстро подавлена).

*Потенциальные источники познаний о природе компетентности*

*Литература об альтернативных вариантах образования.*

Итак, попробуем найти некоторые профессиональные исследования, посвященные компетентности и ее оцениванию.

Очевидным направлением поиска могли бы быть труды тех, кто предложил, а в некоторых случаях реализовал, альтернативные формы образования ... таких авторов, как Джон Дьюи (John Dewey), Мария Монтеessori (Maria Montessori), Айван Иллич (Ivan Illich) («*Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир*», *Deschooling Society*, 1971 – прим. перев.), Уильям Килпатрик (William Kilpatrick), Паулу Фрейре (Paulo Friere) («*Образование как практика освобождения*», 1967, «*Педагогика угнетенных*», 1968 – прим. перев.) Джордж Каунтс, а также Ньютон, Линкольн, а еще Бронквильские государственные школы в США.

К сожалению, результат такого поиска разочаровывает. Как я показал в своей работе [63], некоторые из этих авторов внесли некоторый вклад в обсуждение альтернативных компетентностей, которые необходимо воспитывать. Одна причина была простой и непосредственно связанной с темой этой статьи. Первой целью многих было ослабить роль, которую играет «образовательная» система в создании и легитимации иерархии и расслоения. (Большинство «прогрессивных педагогов» были против любых попыток уточнить цели. Это большинство состоит из двух очень разных групп. Одна группа может быть названа «романтиками». Они считают, что дети должны быть предоставлены сами себе и, за счет этого, «инстинктивно» научиться тому, что важно для них. Другой гораздо большей группе скорее понятно то, чему она противостоит, чем то, за что она выступает. Эти учителя были потрясены либо одним, либо обоими следующими явлениями:

(1) воздействием на большинство детей, а через них на общество, конкурентной и само-распространяющейся атмосферы централизации, сложившейся в большинстве классов и

(2) выделением небольшого количества учеников, обладающих очень ограниченным набором не особо ценных «академических» компетентностей (которые даже не заслуживают того, чтобы так называться) для продвижения на самые престижные и влиятельные позиции в обществе.

В результате они были больше заняты разрушением конкурентной среды и соблюдением «стандартов», а не чем-то другим. (Именно эта группа ответственна за культ посредственности, который широко ассоциируется с прогрессивным образованием.)

Большинство целей классных процессов сосредотачивается

(I) на поощрении учащихся принимать «демократические» решения в рамках обязательного соблюдения системы правил, по которым работают школы (т.е. структуры, которая лишает учащихся гражданских прав и большинства источников власти и влияния, которые открыты для людей в капиталистических «демократиях») и по которым учителя не могли позволить учащимся реализовать многие решения, которые поддерживались большинством учеников,

или (II) на «открытии» повседневных низкоуровневых фактов, которые никак не взаимосвязаны, бесполезны в любой области организованной деятельности и в будущей жизни для учеников. Ученики должны «открывать» факты, которые учитель уже знает, и получать их в основном из книг (изредка на строго предписанных экскурсиях или из «дискуссий», подтверждающих то, что задано учителем. Немногими частичными исключениями из этой удручающей картины являются труды Барнс (Barnes) и ее коллег из Школы Линкольна [102; 103]). Они были против любого рода «маркировки» учащихся, которая могла бы использоваться для определения положения и статуса в обществе. Они предлагали такие вещи, как проектная работа, направленная на то, чтобы позволять учащимся открывать что-то самим. Они просто «знали», что такая работа приносит многочисленные, но «неизмеряемые» выгоды. (Мы видим то же самое в оценке проектов, которые обязаны выполнять студенты университетов в рамках своих исследований). Как показал Бернштейн (Bernstein) [104], цели превращались из единичных, видимых и вредных для многих учеников, в цели, которые становились многочисленными и невидимыми. (Бернштейн (Bernstein) утверждает, что эта невидимость оказывается выгодна ученикам, которые сумели понять, в чем состояли эти невидимые цели и как их достичь (например, заискивая перед своими учителями).) Те немногие, кто взялись сделать альтернативные цели явными и поддающимися оцениванию (например, Айкин (Aikin) [105]; Тайлер (Tyler) [106]) обнаружили, что задача слишком сложна. А. Каждин (Kazdin) [80] особо подчеркнул, что неспособность решить эту проблему до сих пор наносит огромный ущерб через некомпетентные исследования, претендующие на вклад в «политику, основанную на фактических данных» в области образования, здравоохранения и в других областях. В этом контексте неудивительно, что «Прогрессивное образование» стало ассоциироваться с культом посредственности.

Ни один из британских преподавателей, которых Беннет (Bennett) [46] спрашивал об определении «Прогрессивного образования», не давал его в терминах характеристических целей, и впоследствии он пришел к выводу, что большинство «открытых» классов были простым бездельничанием. (Следует сказать, что и оба исследования Беннета, и работы Гальтона с соавторами [107] и, что еще более важно, Саммонса с коллегами [108], можно охарактеризовать как некомпетентные, именно потому, что их авторы не имели никакого видения возможных альтернатив в области образования и не рассматривали вопросы, которые привлекали большой интерес к этим альтернативам и делали их доступными для обсуждения.)

С нашей нынешней точки зрения, ясно, что “ в действительности” эти движения восставали против социальных сил, которые так сильно способствуют созданию и узакониванию иерархии.

*Работа Дэвида Макклелланда и его коллег*

Теперь давайте обратимся к еще одному потенциально плодотворному направлению исследований и разработок.

Оно началось с демонстрации Дэвидом Макклелландом [75,109] того, что направление, в котором будет развиваться общество и организации может быть, в некоторой степени предсказано, исходя из доминирующих мотивационных предрасположенностей их членов. Или, точнее, исходя из целей, для достижения которых члены организации будут мотивированы спонтанно реализовывать компоненты компетентности, каковыми они обладают.

Важно отметить, что «сильные стороны» тех «мотивационных диспозиций» были оценены очень своеобразным способом, который, даже сегодня, не широко понимается и фактически находится в противоречии с господствующей психометрической теорией и практикой.

В моем понимании, мы сначала определили доминирующие заботы людей, а потом, и только потом (не имеет смысла пытаться оценить компетентность, предлагая людям делать то, что их просто не интересует), подсчитали количество того, что я бы теперь называл компонентами компетентности, которые люди готовы проявлять в целях эффективного выполнения своих действий. Просыпаются ли они ночью, думая как сделать это? Убеждают ли они других оказать помощь? Определяют ли они препятствия и предпринимают ли практические шаги для их преодоления? Включают ли они множество эмоций в процесс решения задачи? И так далее. Обратите внимание, что некоторые из этих проявлений были когнитивными действиями, некоторые - аффективными, а некоторые волевыми - с участием воли, решимости и настойчивости. Отметим также, что все эти компоненты компетентности являются трудными и требующими действий, в которых люди не станут участвовать, если они не могли бы проявить себя в этой деятельности. Нельзя оценить компоненты компетентности вообще, это возможно только при осуществлении деятельности, на которую люди сильно мотивированы.

Следующий шаг должен был состоять в том, чтобы увидеть, что получится, если эти догадки развернуть в обратную сторону. Можем ли мы создавать ситуации, в которых можно было бы усилить указанные предрасположенности?

Пропуская более важные части истории, скажу, что для того, чтобы проверить эту гипотезу на практике была создана фирма (McBee & Co.). Некоторые результаты были впечатляющими [75,76,77]. Но те, кто руководил фирмой нацупали и что-то другое, что казалось важным сделать.

Можно ли найти обоснованный способ различения мотивов и способностей более и менее компетентных работников? (Это уже было известно, особенно из исследований, которые внесли свой вклад в более поздний мета-анализ, проводимый такими исследователями как Хантер (Hunter) [60], Ри (Ree) [110] и Бертуа (Bertus) [64]. Также было известно, что это различение имело огромные финансовые последствия, и что обычные психологические тесты были неспособны это предсказать.)

Опираясь на работу Джона Флэнэгана (Flanagan) [111], (который также осуществил некоторые из самых разительных исследований неэффективности образования путем опроса подвыборки тех, кто принимал участие в огромном опросе “проектных талантов” и его последователей) они приступили к проведению того, что теперь называется «Поведенческие событийные интервью».

Они попросили людей, работающих на самых раз-

ных уровнях во многих организациях, чтобы те рассказали о конкретных случаях, в которых они наблюдали, как люди делают вещи, которые они считали особенно эффективными и особенно неэффективными. С каким действием это связано? Что привело к ситуации? Что делают другие? И каков был результат?

Они также задавали людям подобные вопросы об их собственном поведении, но на этот раз также спрашивали, каковы были их мысли и чувства.

Затем они сортировали случаи в группы, в которых поведение в каждого в группе было в некотором смысле аналогичными другим в той же группе, но отличалось от случаев в других группах.

Таким образом, один получили отличные эскизы психологической природы некоторых наиболее распространенных форм компетентности и некомпетентности.

Для полноты картины, можно отметить, что они также провели исследования качеств, отличающих лиц, занятых в более успешных и инновационных фирмах, от тех, кто работает в менее инновационных.

Результаты разительно отличались от длинных списков конкретных знаний и навыков, которые считались необходимыми для эффективного выполнения различных видов работы.

Наиболее поразительно то, что эффективные модели поведения были *самотивированными*. Они использовались гораздо чаще, чем навыки низкого уровня (которые, во всяком случае, являются весьма специфической работой и которым легко научиться).

*К атомарной теории компетентности*

Но как систематизировать результаты этих разнообразных исследований, которые использовали разные слова для описания требуемых и, возможно, особенных компетентностей, необходимых в различных ситуациях?

К середине 1970-х годов насчитывалось около 80 таких исследований.

Опираясь на работу тех, кто разработал систему подсчета баллов за *достижения*, *аффилиацию* (стремление к сближению с людьми, «командность») и *силу мотивации* изучаемые некоторыми коллегами Дэвида Макклелланда [см. Приложение в работе его коллектива [109]], я попытался разработать соответствующий подход (я знаю, что подход Макклелланда считается дискредитированным ... но я не прочитал ни одной критической статьи, написанной тем, кто взял на себя труд ознакомиться с этим подходом). Я построил метод, в котором пользователя (исследователя) стимулировали сначала задаться вопросами: «Каковы основные мотивы или ценности человека, поведение которого описывается?», а затем «Какие компетентности или компоненты компетентности испытуемый должен реализовать или отбросить при выполнении этой задачи?» Я опубликовал предварительный вариант своего подхода в книге ‘*Competence in Modern Society*’ («Компетентность в современном обществе») [67], где я упомянул такой метод как «атомарную теорию компетентности» на том основании, что химические соединения должны описываться в виде указания элементов, из которых они состоят, а не в терминах оценки их «переменных-параметров».

Два ключевых (предварительных) наблюдения состояли в том, что виды действий, на выполнение которых люди могут быть сильно мотивированы, (т.е. деятельность, представляющая для них ценность, от работки продвинутых научных теорий до вовлечения людей в организацию политических волнений) казались неисчислимыми, в то время как компоненты компетентности, которые могут потребоваться для эффективного выполнения любого из этих видов деятельности, представлялись численно ограниченными.

Возникшая структура довольно подробно обобщается в книге *Competence in Modern Society* («Компетентность в современном обществе») [67] и обобщена для эвристических целей в таблице, которая приведена в Приложении С. Однако важно подчеркнуть,

что таблица 1 была представлена только в иллюстративных целях. Она предлагается как своего рода выжимка из предположительно гораздо большей таблицы.

Наш подход совершенно не согласуется с образами «науки» (особенно физики), которые лежат в основе попыток свести различие в человеческом поведении к значениям небольшого числа «переменных». (Только представьте себе, попытку распознать огромное разнообразие химических веществ, растений или животных основываясь на таких переменных.)

Но наш подход *позволит добиться* определенного прогресса в рассуждении о разнообразии самомотивированных компетентностей, наблюдаемых (теми, у кого есть глаза, чтобы увидеть) на рабочих местах и в ходе реализации проекта, выполняемого школьным классом, описанным в начале статьи.

#### *Срыв изменения парадигмы*

Но мы еще не достигли финального аккорда истории, которой посвящена эта статья.

К началу 1990-х годов было зарегистрировано около 300 исследований компетентности на основе *поведенческих интервью* на рабочем месте, и Лайл Спенсер заключил контракт на выпуск книги, которая могла бы систематизировать и обобщить их результаты.

Но потом произошло нечто, имевшее непосредственное отношение к рассматриваемой теме.

Согласно личному рассказу Л.Спенсера, он предложил издателю систематизировать материал в рамках формализованного и уточненного подхода, подобного разработанному мной.

Используя мою терминологию, он сказал, что он намерен развивать «атомарную теорию компетентности». Произошло нечто интересное. Рецензенты издателей утверждали, что такая система будет так сильно отличаться от ожидаемого читателями, что книгу будут мало покупать. В этом случае, сказал издатель, мы не будем публиковать книгу. Так сложилось, что Лайл и Сигне Спенсеры были вынуждены организовать описательные исследования компетентности, обзор которых они дают в рамках подхода, близкого к подходу, основанному на переменных.

Но на этом история еще не закончилась. Окончательный триумф сил Танатоса возник несколько лет спустя. Компания McBer (компания McBer, оказывающая консультационные услуги в подборе и обучении персонала была создана Дэвидом Макклелландом (1917-1987) в 1963 году. – прим. перев.) была объединена с Hay-MSL (консультационная компания Hay MSL Limited. – прим. перев.) в компанию Hay-McBer. Это привело к выпуску компанией Hay-McBer «Словаря шкалированных компетентностей» (*Scaled Competence Dictionary*) в 1996 г. В этом списке перечислены 20 условных шкал или переменных. Там нет никаких следов от работ того вида, который обобщен в этой статье.

Параллельная история произошла с книгой Дональда Шона (Schon). Сначала он выпустил книгу *The Reflective Practitioner* («Рефлексивный практик») [93], основанную на интенсивном изучении сравнения более эффективных и менее эффективных учителей, архитекторов, математиков и др. Книга имела дело, в частности, с профессиональной компетентностью, понимаемой как тенденция к *выходу за рамки мнимых требований компетенции* (автором использовано словосочетание *'requirements of the remit'* – именно слово *remit* соответствует в английском языке ассимилированному русским языком слову «компетенция» – прим. перев.). Затем он приступил к программе *воспитания* этих профессиональных компетентностей в рамках программ MBA в MIT (Массачусетского технологического института (см. «Воспитание рефлексивного практика» (*Educating the Reflective Practitioner*) [112]). Д.Шон и К.Аргирис продержались около 10 лет, но потерпели неудачу (Интересны причины этого. Одна состояла в том, что институциональный контекст, в котором работали пре-

подаватели, заставлял их делать такие вещи, как публикация отчетов об исследованиях, которые будут способствовать их карьере, пренебрегая развитием компетентностей своих учеников (хотя именно так декларируется цель их существования). Но, что особенно интересно, другая причина крылась в самих студентах. В основном, они утверждали, что никто не мог сказать им, являются ли компетентными менеджерами или нет: поэтому они предпочитали сосредоточиться на том, чтобы добиваться продвижения, например, демонстрируя современный профессиональный жаргон перед своими начальниками ... и это было именно то, к чему так называемая «образовательная» система приучила их на всю жизнь.)

Еще раз выяснилось, что Д. Шону и К. Аргирису самим не хватало компетентностей, требуемых, чтобы добиться организационных изменений ... то есть они проявили себя как некомпетентные специалисты. Они были побеждены иерархией Танатоса.

Дополнительно отметим еще некоторые наблюдения. Мы увидели, что для эффективного выполнения своей работы, учителя должны влиять на устанавливаемые *извне* ограничения в их работе. То же самое можно сказать и о многих испытуемых в исследованиях компании McBer BEI (Behavioral-Event-Interview – Поведенческие интервью, разработанные под руководством Макклелланда – прим. перев.). Другой пример: эффективные менеджеры даже среди, казалось бы, жестко ограниченного персонала военно-морских офицеров, должны были влиять на тех, кто стоит *выше* них, чтобы грамотно выполнять свою роль. Некоторые группы, которые возникли в виде того, что Кантер называла «*деятельностью параллельной организации*» (*Parallel Organisation Activity*), должны были влиять на тех, кто контролировал функционирование политических систем за пределами своих организаций. И так далее.

Когда наши собственные исследования компетентности начали раскрывать то же самое, мы включились в два международных исследования гражданской компетентности и политической культуры [113,114,115].

Результаты были вполне очевидны: *Самым важным источником некомпетентности в современном обществе является неспособность и нежелание стремиться понять социальные процессы, вовлекаться в них или пытаться влиять на них (в частности в государственное управление).*

Компетентность в современном обществе зависит от восприятия индивидом общества, того как оно работает, а также своей роли в нем. (Много позже, к концу длительного проекта, направленного на разработку альтернативы для измерения компетентности на основе поведенческих интервью) [116, 117], и после того, как мы собрали материал, который стал книгой *The New Wealth of Nations* («Новое богатство народов») [56], мы составили четвертый Эдинбургский опросник, разработанный для того, чтобы вызвать понимание работы международной системы государственного управления (в дальнейшем «G 20» и т.д.) и банковской системы. Мы обнаружили, что не было практически никакого понимания этих вещей даже у таких людей, как руководители банков и члены MENSA (МЕНСА — крупнейшая, старейшая и самая известная международная организация для людей с высоким коэффициентом интеллекта. – прим. перев.). Как выясняется, это же выявили и многие другие исследователи. Поэтому не имело смысла пытаться указать уровни такого понимания, в качестве компонента нашего подхода к оцениванию компетентности).

Но необходимо воспитывать мотивацию и компетентности, необходимые для того, чтобы понимать и вмешиваться ... а НЕ учить общепринятой условной мудрости (в основном обессиливающей мифологии) о демократии, бюрократии и политических процессах. Как мы увидим, это нечто большее, чем маленькая угроза, и это ведет к резкому вмешательству со стороны других сил, устанавливающих другие роли в системе.

С нашей нынешней точки зрения, эффективное выполнение этого включает в себя понимание и влияние сети процессов обратной связи, которые мы здесь характеризуем как составляющие Танатоса. Это имеет решающее значение для компетентности.

#### Приложение Б

*Попытки расширить базу образовательного оценивания и, в частности, оценить результаты компетентностно-ориентированного образования*

Почему необходимо расширить базу образовательного оценивания?

С основной гуманитарной и логической точки зрения наиболее важной причиной является то, что тесты, используемые в настоящее время в школах, играют главную роль в разрушении не только образования многих людей, но и, в конце концов, самих этих людей. Но есть и менее возвышенная причина того, что мы превратимся в минуту.

Как указано выше, исследования, проведенные в разных странах показывают, что основные цели образования, одобренные учениками, родителями, учителями, бывшими учениками и работодателями (и, действительно, записанные в официальных документах учебного плана, включая планы профессионального образования и обучения во многих странах) подчеркивают такие общие высокоуровневые компетентности как инициатива, умение работать с другими людьми, умение решать проблемы, а также способность понимать и влиять на организации и сообщества.

Однако это также показывает, что, вообще говоря, учителя тратят мало времени и сил на попытки развивать такие компетентности, а вместо этого тратят свое время на подготовку к тестам. Это происходит потому, что, как мы уже говорили выше, тестовые сертификаты служат пропуском на работу (по крайней мере, для «более способных» студентов).

Чистый эффект этого состоит в том, что школы серьезно вредят примерно одной трети своих учеников.

Необходимость перемен оказывается вопиющей. К сожалению, система действительно очень хорошо обслуживала тех, кто находится в наиболее выгодном положении для внесения необходимых изменений. И у них мало контактов с теми, или знания о тех, кто были обслужены не очень хорошо. Многие даже не озабочены тяжелым положением своих сограждан. Хуже того, как мы увидим ниже, имеются убедительные доказательства того, что некоторые из наиболее влиятельных членов этой группы чувствуют серьезную угрозу от необходимых изменений.

Вторая причина того, почему система оценивания должна измениться, состоит в том, что необходимо найти какой-то способ создать впечатление у вовлеченных в «Профессиональное образование и обучение», что они делали что-то стоящее в этом процессе, выдавая обучаемым некий сертификат, который, якобы, позволял им более эффективно бороться за рабочие места.

Мы видели, что основное образование имеет тенденцию формировать, в лучшем случае, весьма ограниченные уровни компетентности, а в более общем плане, прививает широко распространенные чувства «обученной неспособности». Информирование общественности об этом, как правило, выражается в заявлениях о том, что система должна отойти от преподавания академического содержания и вместо этого научить студентов, как делать вещи, которые будут полезны на рабочих местах.

Это нашло отражение в распространении так называемых программ «профессионального образования и обучения», хотя термин вызывает сомнение у многих людей. Как и во многих других ситуациях в современном обществе возникает подозрение, что термин означает что-то другое ... в этом случае, какой-то второй сорт. Но это понятие, тем не менее, создало рабочие места для тысяч людей (которые считают себя более способными, чем те, кому они дают предписания, генерируя списки

компетентностей, якобы «требующихся» в огромном диапазоне рабочих мест), и еще большего числа рабочих мест для людей, претендующих предлагать программы, которые в результате будут воспитывать такие компетентности и качества.

Как можно дать учителям веру в стремление к более широкому целям общего образования и их достижению? Как можно дать студентам веру в обладание развитыми высокоуровневыми компетентностями, когда придет их время пробиваться на работу? Как можно дать студентам, зачисленным на программы профессионального образования и обучения, веру в то, что они смогли развить полученное в ходе обучения знания, и особенно, какие-то передаваемые высокоуровневые навыки? Мы видели, что тесты, традиционно используемые в так называемых учебных заведениях не в состоянии сделать этого.

Таким образом, чтобы двигаться вперед, мы должны вновь рассмотреть образовательные программы, основанные на проектах, которые обсуждались в начале статьи, и отметить то, что я говорил о своеобразных талантах учеников, развитых в ходе такой работы. Если то, что я сказал, имеет некоторый смысл, то должен существовать какой-то способ распознавания этих своеобразных талантов - в противном случае сами термины не будут иметь никакого смысла. То же самое относится и к индивидуальным способностям или компетентностям, предназначенным для создания атмосферы инициативы и интеллекта, возникающей в процессе, который Кантер (Kanter) назвала «деятельностью параллельной организации» на работе [50]. И это также верно для более компетентных рабочих групп, включающих значительную долю менеджеров, в том числе некоторых офицеров в военно-морском флоте США [51].

Ясно, что наблюдение этих компетентностей и их проявлений зависит от применения совершенно иных «увеличительных стекол», чем те, что предлагаются традиционными психометристами и экспертами по образовательному оцениванию и педагогическим оценкам.

Илотт и Мерфи (Plott, Murphy) [91,92] документально подтвердили зловерный процесс, при котором осознание крайней некомпетентности работников здравоохранения и социальных работников приводит к детализации и тестированию компетентностей низкого уровня и, следовательно, увековечивает некомпетентность, потому что все эти работники становятся соответствующими заданным низким стандартам. Результатом является то, что, как показали Вестера (Westera) [53] и Вольф (Wolf) [52], операционная интерпретация компетентностно-ориентированного образования, работающего в школах и других «образовательных» и профессиональных учебных заведениях оказывается *неотличимой* от образования, ориентированного на навыки.

Однако Вестера (Westera) неправ, предлагая выплеснуть ребенка вместе с водой. Образ разнообразия талантов и компетентностей и их сочетания в атмосфере инициативы или интеллекта, передаваемой нашей дискуссией о проектной работе, совершенно правилен. Неправильны наши образы «способности» и её измерения.

#### *Другие попытки регистрации высокоуровневых компетентностей*

Можно подумать, что эти проблемы находят решение с помощью таких вещей, как аутентичное оценивание и так называемое движение «сил». Что касается аутентичного оценивания, то это самое неправильное, что когда-либо было! (См. обзор Арчбалда (Archbald) и Ньюмана (Newman) [118]). Они обсуждают оценивание отдельных компетентностей по образцам работы, например, написание деловых писем, научных докладов, ведение переговоров, обработка входящих документов, посещение столовой и т.д. Затем они переходят к портфолио работ и профилей. Дьявол кроется в деталях: как должны быть указаны цели этих программ? как мы узнаем, что указанное содержимое правильно? а что можно сказать

про обобщаемость утверждений, сделанных на основе полученных оценок?) Но, как показали Вольф (Wolf) [52], а также Блек и Докрелл (Black, Dockrell) [87,88], это лишь отдельные случаи. Эти авторы документально показывают болото, в которое заводят указанные дорожки. Основная проблема заключается в том, что эти движения «сил» не имеют какой-либо теоретической формулировки психологической природы так называемых «сил» и рассматриваемых талантов. Не имеется также каких-либо подходов к согласованному описательному представлению, например, таких как используемые в биологии для классификации всего, что в настоящее время встречается и включается, например, в рассмотрение. Навыки, продемонстрированные в достижении предварительно заданных перечней компетентностей, необходимых в конкретных профессиях, призваны быть объективными и обобщаемыми. Но, как показали Блек и Докрелл (Black, Dockrell) [87,88], на основе детального изучения того, как ряд колледжей составляли специальные модули в рамках Шотландской национальной сертификации (Scottish National Certificate), содержание, стандарты и средства оценивания очень сильно варьировались между составителями. Мои собственные ранние исследования той же темы показали, что это явное преуменьшение. Совершенно объективные и подробные оценки не говорят нам ничего. Как же может быть иначе? Как аккуратно утверждал Лестер (Lester), в то время как большинство людей считают, что трудно измерить мотивацию, но легко оценить свои знания, все обстоит совсем наоборот. С небольшим трудом можно узнать, с каким человеком мы имеем дело. Но никогда нельзя оценить его знания, потому что знания индивидуальны и нежны. На первый взгляд, можно выяснять, знает ли он то, что знает кто-то другой. Но даже это оказывается более трудным, чем можно представить, отчасти потому, что смысл этой информации сильно меняется в зависимости от контекста, в котором она используется и интерпретируется.

#### *Потенциально более успешный подход*

Насколько я могу видеть, есть ряд разработок, который может помочь нам. Но он тоже зависит от эволюции теоретической основы аналогичной тем, которые используются в химии и биологии ... и он тоже был отброшен подавляющей бесполезной работой.

По сути, эти разработки сдвигали процесс от прямой аттестации учащихся к валидации курсов и развивающих программ.

Краткое описание того, что возникло из нашей собственной работы, может дать полезное представление идеи. По существу, мы показали, что если с помощью введения краткого опросника для учащихся, можно было бы показать, что учителя создали то, что мы называли *развивающей средой*, то можно было бы доверять тому, что эти учителя говорят об учащихся. Конечно, улучшение процесса будет зависеть от разработки более адекватного представления о компетентности и ее развитии. (Но, разумеется, сейчас эта основа носит академический характер, в самом худшем смысле этого слова, так как все рассматриваемые школы были закрыты под натиском *обязательного «тестирования» обязательных предметов*.)

Подобная линия разработок была продолжена такими исследователями как Бёрджес, Адамс (Burgess, Adams) и их коллегами. Так Бёрджес и Адамс описывают процесс для средних школ [81,82,83,84], для «независимых исследований» в университетах [78, 119] и для учителей [120,121].

*Эффективное компетентностно-ориентированное образование является угрожающим*

Важно предостеречь против склонности поверить, что неудача в продвижении в этой области произошла только из-за концептуальных/технических трудностей. Шотландская школьная инспекция (Scottish School Inspectors), назначенная в результате утраты независи-

мости Инспекторов Ее Величества (HMI - Her Majesty's Inspectors – инспектировали образовательные организации, подвигая их улучшать работу и помогая им получать необходимую поддержку. – прим. перев.) в Англии, произведенного правительством Тэтчер, опубликовала поразительные критические замечания по некоторым школам, которые мы изучали. Программа «Открытый начальный класс» (*Opening the Primary Classroom*), как и работа Г.Ратта (H.Rugg), были дискредитированы с помощью клеветнической кампании (см. Робинсон (Robinson) [122]). OFSTED (Управление стандартов образования - прим. перев.) в Англии даже попыталось закрыть школу «Саммерхилл», основанную Александром Ниллом (A.S. Neill, автор книги *'Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing'* - «Саммерхилл: радикальный подход к уходу за ребенком», основавший эту школу еще в 20-е годы прошлого века – прим. перев.). Однако они не учли тот факт, что решительно настроенные родители учеников этого заведения смогли найти правовые основания, которые документально доказали мошеннический характер претензий Управления стандартов. Школа независимых исследований (School of Independent Studies) при Политехническом университете Северо-восточного Лондона (North East London Polytechnic (NELP), в 1992 г. переименованный в University of East London (UEL) – Университет восточного Лондона, один из «новых университетов» Англии – прим. перев.) была закрыта на том основании, что Политехнический университет недостаточно обеспечивал эту школу! Заметим, что это было сделано не из-за претензий к учебным программам, достигнутым результатам или процедурам оценивания.

А теперь позвольте мне продолжить эту линию рассуждений. Даже в пределах моего ограниченного опыта, я узнал о нескольких значительных попытках решения более широких проблем оценивания, которые были преднамеренно убиты, а не умерли от естественных причин.

Одной из этих попыток был Проект Совета школ по экзаменам (Schools Council Project on Examinations), а второй - работа Ирландского комитета по Промежуточным экзаменам сертификации (Irish committee on the Intermediate Certificate Examination).

Около 1962 года британское правительство сделало «ошибку». Выражая обеспокоенность по поводу ужасной судьбы многих учащихся средней школы, они запустили ряд проектов учебных программ и экзаменов. (Можно подумать, что эта проблема исчезла, но Вольф (Wolf) ясно показала, что это не так [86].) «Ошибка» состояла в том, что контроль над этими проектами перешел педагогам! Учителя были серьезно заинтересованы в образовании! Они создали ряд проектов по языкам, научным дисциплинам, обществоведению, профессиональной ориентации и т.д. Осознавая роль, которую играют экзамены в отклонении системы от своих целей, более широкие полномочия были даны Совету по экзаменам школ (Schools Examinations Council).

Здесь не место детально углубляться в то, что произошло дальше, хотя трудно переоценить важность строгого исследования произошедшего. Проекты учебных программ были шаг за шагом нейтрализованы. Особенно неистово пресекли весьма успешный Интегрированный научный проект Совета школ (Schools Council Integrated Science Project). Этот проект «к сожалению» подвигал учеников, помимо прочего, делать наблюдения за обществом и проверять их, а также включал успешно согласованные механизмы, позволяющие переориентировать экзамены, которые ранее задушили Наффилдский научный проект (Nuffield science project - образовательный проект, поддерживаемый Фондом Наффилда – прим. перев.). Продолжая фокусироваться на знаниях материала, эти экзамены подавили попытки воспитания критического мышления и реализации личного потенциала в использовании научного метода.

Но экзаменационный проект выживал в течение 20



лет. По понятным причинам, он никогда не составлял официального отчета. Но тогда правительство Тэтчер потребовало сделать это в течение 6 месяцев и назначило председателем Уодделла (Waddell). Составленный отчет является замечательным документом. Он отмечает важность воспитания разнообразия и особенно высокоуровневых талантов, таких как инициативность и креативность, и продолжает давать серьезные рекомендации, как следует решать проблему распознавания результатов воспитания. В нем отмечалось, что требовался ряд экзаменационных советов, имеющих дело с различными уровнями, режимами и формами оценивания. *После того, как доклад был наконец рассмотрен комитетом*, в рекомендации загадочным образом было вставлено одно предложение гласящее, что «результаты (всех этих различных оценок) будут выражаться по единой шкале из 7 баллов в предметной области». Это, конечно, перечеркивало все, что было сказано комитетом [6].

Работа Ирландского комитета по Промежуточным экзаменам сертификации (Irish committee on the Intermediate Certificate Examination), который сделал аналогичные рекомендации [123], прошла тот же путь. Секретарь правительственного Департамента образования просто объявил, что нет денег, на то, что нужно делать ... и вопрос исчерпан.

Другой пример представляет постепенное преднамеренное уничтожение чиновниками SCREи проектов Совета школ (особенно SCISP), а также подрыв независимых исследований в целом через установление условий, на которых исследователи работают в финансируемых правительством проектах и которые важны для гарантированного должностии; уничтожение независимых исследований в университетах и, например, дискредитация Открытого Начального Класса (*Opening the Primary Classroom*) как крупного и серьезного исследования ... хотя ясно, что тот, кто имел мужество встать на путь такого проекта, сталкивался с серьезными барьерами и препятствиями. В качестве примера того, что должно быть см. работу «Патриотизм и экономический контроль: цензурирование Гарольда Рагга» (*Patriotism and Economic Control: The Censure of Harold Rugg*) [122].

Последний проект, осуществлявшийся Шотландским советом по научным исследованиям в области образования, когда он был еще в какой-то степени независимым органом, назывался «Учащиеся в профильном проекте» (*Pupils in Profile project*). Первоначально предложенное союзом учителей, финансирование было согласовано в условиях противодействия со стороны Шотландского департамента правительства Великобритании (Scottish Office). Шаг за шагом, вмешательство правительства постепенно сужало круг его полномочий и целей (хотя окончательный доклад [88] остается ценным документом).

Несмотря на большой вклад тысяч исследований того «что работает» в области образования, это привело к тому, что в мета-анализ Хэтти (Hattie) [101] восьмисот (800) мета-анализов, без сомнения, не удалось включить измерения более широких результатов образования. Это произошло просто потому, что полученные ими наборы данных, не согласовывались с данными других исследований, таких как огромное Британское исследование, проведенное под эгидой Института образования Лондонского университета (London University Institute of Education) [108], а такое не прощается. На самом деле, конечно же, многие исследователи были преднамеренно лишены возможности представить свои данные. Надо спросить: «Почему?» И, кроме того, почему такое неэтичное поведение терпится их профессиональным сообществом?

Чтобы сэкономить место, остановимся на этом. Но я не могу удержаться от того, чтобы, по крайней мере, упомянуть другие правительственные действия, которые ужасают большинство людей, узнающих о них. К таким относятся преднамеренное уничтожение Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

Шотландского совета по исследованиям в области образования при университете Глазго (Scottish Council for Research in Education, SCRE – прим. перев.) и его архивов [124], изменения условий контрактов на проведение исследований, которые теперь лишают исследователей права говорить что-либо без разрешения правительства, а также предоставление исследователям, в качестве условия выдачи гранта, права изменять фактически цифры в своих отчетах правительственным ведомством.

Но было бы слишком просто характеризовать такие действия, как отсутствие моральных качеств (как и поведение тех банковских клерков, которые генерировали мошеннические подтверждения надежности своих клиентов, чтобы получить возможность кредитовать их, что, в свою очередь, обеспечивало их собственные бонусы).

Слишком просто свести неспособность учителей и психологов объединиться, чтобы хоть как-то поправить ситуацию, в которой они сами находятся, к потере ими компетентности и стремления объединяться, для влияния на организационную структуру, в рамках которой они работают (хотя все это нужно делать) [7,8,9].

В более фундаментальном плане весь процесс иллюстрирует необходимость понять и найти способы влияния на сеть социальных сил, которые я обозначил как Танатос.

Распознавание и воспитание многочисленных талантов будет представлять угрозу для иерархии [65] и те, кто был избран и продвинут, благодаря своей роли в существующей системе, слишком хорошо знают это.

#### ПРИЛОЖЕНИЕ С

##### *Природа и оценивание компетентности*

Вернемся теперь к разработке нашей модели компетентности и способа, с помощью которого должны оцениваться её компоненты. Мы обнаружили, что существует много компонентов компетентности, что многие из них являются относительно независимыми друг от друга, и что эти компоненты компетентности являются взаимодополняющими и взаимозаменяемыми. И мы увидели, что недопустимо пытаться оценить эти компоненты компетентности безотносительно к деятельности, на выполнение которой оцениваемый человек внутренне сильно мотивирован. Поэтому мы утверждали, что компетентности должны пониматься как мотивационные предрасположенности. Нам сначала требуется сильная мотивация выполнить какое-либо действие, а затем проявить как можно больше компонентов компетентности для его эффективного выполнения. Мы не продемонстрируем эти компоненты компетентности до тех пор, пока мы не займемся какой-то деятельностью, в которой заинтересованы. Мы называем действия, на выполнение которых люди сильно мотивированы и которые способны эффективно выполнять, компетентными.

Такое представление о компетентности может быть более конкретно проиллюстрировано таблицей 1.

Многообразие типов поведения, которые представляют ценность для людей и на которые люди сильно мотивированы, перечислены в верхней части таблицы.

По презентационным причинам и для того, чтобы связать структуру, разработанную Макклелландом и его коллегами, эти типы поведения были сгруппированы под заголовками Достижения (Achievement), Аффiliation (Affiliation - Сотрудничество, Стремление людей к объединению, «командность» - прим. перев.) и Влияние (Power).

В первом столбце перечислены компоненты компетентности, которые при их проявлении, вероятно, делают успешной какую-либо конкретную деятельность ... но эти компоненты компетентности нельзя идентифицировать или даже сказать, что они существуют у человека, до тех пор, пока не возникнет какой-либо мотив. Эти компоненты компетентности включают когнитивные процессы, такие как построение планов и обдумывание препятствий, на пути к достижению цели, *аффективные*

процессы, такие как наслаждение деятельностью или желание завершить какое-то необходимое, но неприятное дело, и *конативные* (волевые, мотивационные) процессы, такие как проявление воли, решительность и упорство.

Таблица 1 - Структура компетентности (Таблица воспроизведена по книге Дж. Равен «Компетентность в современном обществе», Глава 13 «Модель и оценка компетентности, мотивации и поведения»)

Компоненты эффективного поведения	Значимые аспекты поведения										
	Достижение			Сотрудничество				Влияние			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>Когнитивные</b>											
Продумывать, чего предстоит достичь и как этого достичь											
Предвидеть препятствия на пути к цели и принимать меры для их преодоления											
Следить за результатами предпринятых действий и использовать их для размышления о природе и обстоятельствах происходящего											
Выявлять и стараться разрешить ценностные конфликты											
Соотносить свои действия со своей ролью											
Согласовывать свои действия с образом «я»											
<b>Аффективные</b>											
Переключать эмоции на выполняемую задачу											
Выбирать интересные задачи и не пытаться убедить себя в нецелесообразности задач, которые необходимо выполнить											
Предвосхищать радость от успеха и разочарование от неудачи											
<b>Волевые</b>											
Прикладывать дополнительные усилия для снижения степени риска, связанного с выполняемой деятельностью											
Обеспечить необходимые ресурсы											
Производить переоценку материальных и людских ресурсов, рассматривая возможности их использования											
Устанавливать отношения сотрудничества с другими людьми											
Направлять энергию других людей на достижение поставленной цели											
Проявлять настойчивость, преодолевая трудности											

Эта версия таблицы отнюдь не полна и предназначена только для эвристических целей.

Неполнота заключается, например, в том, что в нем перечислены лишь некоторые из мотивационных предрасположенностей, наблюдаемых у людей. В качестве аргумента, можно было бы сказать, что, возможно, есть несколько сотен своеобразных заинтересованностей или мотивов. Если это кажется слишком большим числом, посмотрите, сколько видов животных входят в биологические классификации.

Предпочтение какому-либо одному из этих видов процессов НЕ подразумевает подавление любого другого вида деятельности, который может, на первый взгляд, казаться похожим, и по этой причине, мог быть помещен рядом с ним в списке первой строки таблицы. Другими словами, эти мотивационные предрасположенности не группируются посредством факторного анализа (хотя, в конечном итоге, может оказаться, что они могут быть сгруппированы циклически, подобно периодической системе химических элементов).

Возникает впечатление, что существует гораздо меньшее количество интегральных и взаимозаменяемых компонентов компетентности, чем количество потенциальных мотивационных предрасположенностей (так же, как количество органов, из которых построены тысячи животных меньше, чем число видов).

Другим и, возможно, более важным ограничением таблицы является то, что отсутствует какая-либо ссылка на важность восприятия людьми существования организацией, обществ, того как они работают и своей роли в

них. Например, более эффективные станочники отличаются от своих менее эффективных коллег тем, что они сами озабочены тем, как работают их организации, и берут на себя ответственность вмешиваться в работу организации, когда её работа ухудшается. Другие считают, что в занимаемом ими положении это не их дело. Снова отметим, что понимание того, как работает организация, может использоваться и для продвижения в карьере, и для саботирования организации, и для защиты ресурсов научного проекта. Кроме того, компетентность в создании такого понимания может представляться лишь компонентом компетентности или значительно более широким мотивом или устремлением, которое объединяет другие компоненты.

Схематично ветвящееся «дерево» на единственной странице может дать некоторое представление о характере биологической классификации, но является недостаточным для повседневного использования. Поэтому для того, чтобы в полной мере оценить нашу систему компетентности, необходимо обратиться к книге «Компетентность в современном обществе» (*Competence in Modern Society*) [67].

Учитывая, что в центре внимания этой статьи находится *некомпетентность*, можно указать несколько источников некомпетентности, которые еще не упоминались. Некомпетентность часто возникает из такого восприятия организаций или общества, того как они функционируют и своей роли в них, которое удерживает человека от эффективного поведения. Другим источником является вывод о том, что некоторые виды поведения, считающиеся необходимыми для достижения какой-то цели (например, недобросовестные манипуляции другими), не совместимы с представлением о том, каким человеком мне хотелось бы быть, или восприниматься другими.

Важность разделения этих ценностных и результативных компонентов при оценивании может быть еще раз подчеркнута следующим примером. Человек, который ценит успех в футболе может проявлять большую инициативу по отношению к футболу, быть очень чувствительным к обратной связи с окружающими, обращаться за помощью к другим, чтобы повысить результативность, контролировать и постоянно улучшать свой стиль, искать новые методы и идеи, быть чувствительным к незначительным замечаниям, способствующими улучшению, прислушиваться к одобрению или неодобрению своими коллегами, проявлять силу воли в преодолении трудностей и быть готовым убеждать местные власти создавать спортивные площадки и поля. Тем не менее, если способность этого же человека участвовать в таких сложных, когнитивных, аффективных, социальных и мотивационных процессах оценивается по отношению к результативности в математике (цель, которая, как мы можем положить для примера, не представляет ценности для него), то можно было бы *ошибочно заключить*, что он не сможет (а не просто будет немотивированным) проявлять те же качества, которые были упомянуты выше. Учителя, психологи и менеджеры, в прошлом, слишком часто были виновны в таких ошибочных выводах.

#### Описательные отчеты и профили

В принципе, таблица 1 может быть использована для идентификации поведения, на демонстрацию которого люди могут считаться мотивированными, а также для идентификации компонентов компетентности, которые они при этом стремятся проявить. Для любого человека, эксперт (оценивающий) может, после того, как сделаны соответствующие наблюдения, поставить метки в соответствующие ячейки в столбце поведения, на которое человек сильно мотивирован. Суммируя количество меток в одном столбце, эксперт может получить индекс, указывающий насколько высока вероятность того, что испытуемый будет эффективно демонстрировать такое поведение.

Важно отметить, однако, что если бы таблица, как уже было указано, была значительно расширена, то процедура стала бы слишком громоздкой. Способ обойти эту проблему будет предложен в ближайшее время.

*Гетерогенные индексы или Суммарный результат по внутренне согласованному фактору?*

Не только мотивационные предрасположенности должны быть определены как составные части оценки компетентности. Компоненты компетентности, которые мы определили, не могут быть содержательно проанализированы или определены в факторных или размерных терминах. Оценки, полученные путем суммирования по столбцам таблицы 1, совершенно очевидно, не имеют одинаковой размерности. На самом деле, чем более независимые и гетерогенные компетентности учитываются, тем лучше (при условии, конечно, что все они связаны с достижением цели). На данный момент многие читатели (в результате их обучения в доминирующей внутренне непротиворечивой фактор-аналитической, измерительной парадигме) подумают: «Такие суммарные оценки не имеют смысла!»

Поэтому важно отметить, что, хотя и верно утверждение фактор-аналитиков, что ввиду гетерогенности, получаемые суммарные оценки не обладают одной размерностью, но предполагаемый ими вывод (что они не имеют смысла) вовсе не следует из этого. Никто не будет утверждать, что коэффициенты множественной регрессии не имеют смысла просто потому, что они вычисляются суммированием по максимально возможному количеству наиболее независимых предикторов процесса.

*Общие индексы против детализированных описательных отчетов*

На практике учет типов поведения, на которые человек сильно мотивирован, и компетентностей, которые он проявляет при этом, обеспечивает гораздо больше полезной информации, чем один суммарный балл или профиль таких баллов. Такое описание коренным образом отличается от профиля баллов, полученных в серии независимых измерений факторов. Использование факторного профиля предполагает, что поведение лучше всего можно описать и понять в терминах относительных оценок испытуемых по небольшому числу измерений. Разработанная нами модель предполагает, что поведение лучше всего должно пониматься, через идентификацию ценностей людей, навязчивых идей, восприятий и ожиданий, а также через компоненты компетентности, которые они склонны спонтанно проявлять в достижении ценных для них целей.

В то время как такие описания, в принципе, могут быть сделаны в любых выбранных терминах, эффективное общение улучшается, если имеется согласованный набор дескрипторов с согласованными процедурами наблюдений (аналогично тому, как это делается в биологии и химии). Обратите внимание, что эти подходы не требуют перечисления всех компонентов, которые НЕ проявлены (хотя именно это требуется во многих внедряемых в школах и на рабочих местах системах профилей и рейтингов).

Но заметьте, также, что как химия, так и биология часто требуют от наблюдателей воздействовать на исследуемые вещества, растения или животные, чтобы заставить их раскрыть свои свойства ... и эти свойства часто преобразуются их окружающей средой.

Как получить релевантную информацию в области психологии и образования? В данной статье не достаточно места для ответа, подробно ответ изложен в работе автора [67]. Здесь достаточно отметить, что Поведенческое Событийное Интервьюирование, обсуждаемое в Приложении В, быстро позволяет получить представление о видах деятельности, интересующих людей, и о компонентах компетентности, которые они могут проявить при осуществлении этих видов деятельности. Точно так же, если можно показать, что менеджер, учитель или родитель создали *Развивающую Среду*

для своих подчиненных, учащихся или детей, то их утверждения о тех самых подчиненных, учащихся и детях можно принимать большим доверием.

Это и резюмирует всё сказанное в данном Приложении.

Тем не менее, в основной части статьи я много говорил о системном мышлении и особенно об *отсутствии системного мышления* (именно в социально-кибернетических терминах), о процессах, которые ведут нас к вымиранию как биологического вида, и о том, как противодействовать этим процессам.

В связи с этим немалый интерес представляет следующая диаграмма, которая является модификацией диаграммы, представленной в книге «Пределы роста».

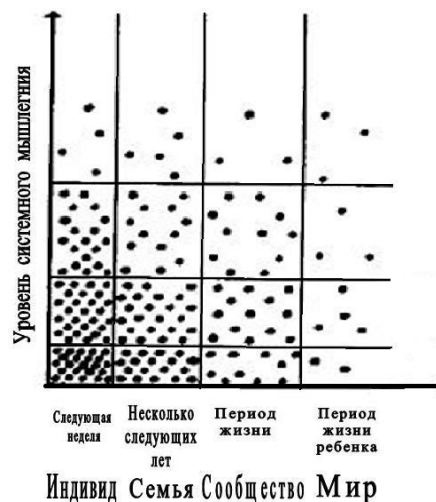


Рисунок 2 - Уровни системного мышления и фокус мышления

Горизонтальная ось показывает, что существует широкий круг людей, для которых ценностью является выполнение очень разных действий. В левой части находятся люди, ценности которых связаны с личными экономическими выгодами. Справа находятся люди, ценности которых связаны с выживанием планеты. Между ними могут быть люди, которые озабочены такими вещами, как развитие их местного сообщества. Хотя здесь не место вдаваться в подробности, отметим, что такая картина не соответствует действительности, так как многие из учеников А. Маслоу заставили бы нас поверить, как подсказывает здравый смысл, что озабоченность повседневным выживанием исключает озабоченность выживанием планеты.

По вертикальной оси отображается уровень обладания людьми системным мышлением.

Как видим, есть много людей, которые обеспокоены экономическим выживанием (может быть, на уровне обеспечения пищей, а может быть, на уровне устранения их организацией всех конкурентов). Есть меньшее количество людей, которые озабочены выживанием их сообществ или планеты в целом.

Большинство во всех категориях способны участвовать только в системах низкого уровня мышления, обрабатывающих лишь несколько переменных. Однако диаграмма предполагает, что каждый проявляет некоторый уровень системного мышления по отношению к чему-то. Общепринятое утверждение, что «большинство людей не обладают системным мышлением», неверно. В верхней левой клетке графика находится довольно много людей, участвующих в сложном системном мышлении, связанном с их личным развитием или с развитием их компаний. Однако очень мало людей попадают в верхнюю клетку на правой стороне. Тем не менее, это группа, от которой больше всего зависит наше выживание.

Возникает вопрос: «Как можно переместить больше

людей из левых и средних столбцов в правый столбец?"

Мы знаем, что каждый компонент компетентности, необходимый для участия в компетентной деятельности по достижению лично значимой цели может, в некоторой степени, быть улучшен (хотя улучшение способности к системному мышлению оказывается более трудным, чем большинство ожидало). И мы знаем, что осознание ценностей высвобождает энергию в проявлении компонентов компетентности, необходимых для эффективного удовлетворения мотивационных предпочтений. Но пока у нас есть лишь несколько догадок о сути процедур, которые требуются для изменения мотивационных диспозиций, перемещающих людей ближе к правому столбцу диаграммы.

Возможно, что это неправильный вопрос. Возможно, более фундаментальный вопрос заключается в том, чтобы создать условия, которые позволят большему количеству людей участвовать в деятельности, которой они действительно озабочены.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Raven, J. (2014). Crisis? What Crisis? Chapter 3 in Mulej, M. and Dyck, R.G.(eds) Social Responsibility Beyond Neoliberalism and Charity, Volume 1: Social Responsibility – A Non-Technological Innovation Process. Bentham Science Publishers, Sharjah, U.A.E.; Oak Park, IL 60301-0446 USA; Bussum, Netherlands. (Extended version available at <http://eyeonsociety.co.uk/resources/cwc.pdf> [Русский перевод: Равен Дж. (Перев. с англ.- Ярыгин О.Н.) Кризис? Какой кризис? (Часть I,II) Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4(9), СС. 81-95, (<http://www.napravo.ru/all/download/191>);

Равен Дж. (Перев. с англ. Ярыгин О.Н.) Кризис? Какой кризис? (продолжение – часть III). Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2(11), СС. 87-101 (<http://www.napravo.ru/all/download/235>);

Кризис? Какой кризис? Равен Дж. (Перев. с англ. Ярыгин О.Н.) Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2(11), сс. 84-11(<http://www.napravo.ru/all/download/233>)]

2. Bookchin, M. (2005). The Ecology of Freedom: The Emergence and Dissolution of Hierarchy. Oakland, CA: AK Press.

3. Lane, R. E. (1991). The Market Experience. New York: Cambridge University Press

4. Marks, N., Simms, A., Thompson, S., Abdallah, S. (2006). The (Un)happy Planet Index: An Index of Human Well-being and Environmental Impact. London: New Economics Foundation. Эл. доступ: [www.neweconomics.org](http://www.neweconomics.org), [www.happyplanetindex.org](http://www.happyplanetindex.org)

5. Raven, J. (1977). School rejection and its amelioration. Educational Research, 20, 3-9.

6. Raven, J. (1994). Managing Education for Effective Schooling: The Most Important Problem Is to Come to Terms with Values. Unionville, New York: Trillium Press. [www.rfwp.com](http://www.rfwp.com); [http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#managing\\_education](http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#managing_education)

7. Raven, J. (2011). Toward professionalism in psychology and education. Psychology of Education Review, 35(2), 5-20. <http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/towards-professionalismInPsychology.pdf>

8. Raven, J. (2012). Competence, education, professional development, psychology, and socio-cybernetics. In G. J. Neimeyer (Ed.), Continuing Education: Types, Roles, and Societal Impacts. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers, Inc. [http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/CPDAPA\\_REVISIED\\_FULL\\_VERSION.pdf](http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/CPDAPA_REVISIED_FULL_VERSION.pdf) (Русский перевод: Равен Дж. (Перев. с англ.- Ярыгин О.Н.) Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социкибернетика./ Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология 2014. № 2 (17).- СС.170-204; <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-obrazovanie-professionalnoe-razvitiye-psiologiya-i-sotsiokibernetika>)

9. Raven, J. (2012). Toward professionalism in psychology and education. Psychology of Education Review, 36(1), 3-18, along with Author' response to peer commentary, pp. 38-43.

10. Postman, N., Weingartner. (1971) Teaching as a Subversive Activity. London: Penguin Books.

11. Goodman, P. (1962). Compulsory Mis-Education. London: Penguin Books

12. Illich, I. (1971). De-schooling Society. London: Calder Boyars.

[Русский перевод: Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир.-М.: Просвещение 2006, 160 с.]

13. Johnston, L. D. (1973). The American High School: Its Social System and Effects. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

14. Johnston, L. D., Bachman, J. G. (1976). Educational institutions (290-315). In J. F. Adams (Ed.), Understanding Adolescence (IIIrd Edition). Boston: Allyn and Bacon.

15. Bachman, J. G., Green, S., Wirtanen, I. D. (1971). Youth in Transition III: Dropping Out - Problem or Symptom? Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

16. Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Johnston, J. (1978). Adolescence to Adulthood: Change and Stability in the Lives of Young Men. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

17. Flanagan, J. C. (1978). Perspectives on Improving Education from a Study of 10,000 30-Year-Olds. New York: Praeger Publishers.

18. Flanagan, J. C. (1983). The contribution of educational institutions to the quality of life of Americans. International Review of Applied Psychology, 32, 275-288.

19. Flanagan, J. C., Russ-Eft, D. (1975). An Empirical Study to Aid in Formulating Educational Goals. Palo Alto, CA: American Institutes for Research 17, 18, 19

20. Andersson, B-E. (2000). Young adults look back on their school situation in senior high school. Paper presented at the European Conference on Educational Research in Edinburgh, Scotland, 20-23 September.

21. Andersson, B-E. (2001). Blow up the school! Paper presented at the NFPF conference in Stockholm, 15-17 March.

22. Andersson, B-E. (2001). School is Good for Many, but Bad for Too Many. Voices from Students About Their School Situation. Mimeographed paper. Stockholm: Institute of Education, Department of Child and Youth Studies.

23. Raven, J., Johnstone, J., Varley, T. (1985). Opening the Primary Classroom. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.

24. Stronach, I. (2003). Summerhill School versus Ofsted: An update. Research Intelligence, 82, February, 29-30.

25. Deming, W. E. (1993). The New Economics for Industry, Government, and Education. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

26. Seddon, J. (2008). Systems Thinking in the Public Sector: The Failure of the Reform Regime ... and a Manifesto for a Better Way. Axminster, UK: Triarchy Press.

27. Morton-Williams, R., Finch, S., Poll, C., Raven, J., Ritchie, J., Hobbs, E. (1968). Schools Council Enquiry One: Young School Leavers. London: HMSO.

28. Raven, J. (1980). Parents, Teachers and Children: An Evaluation of an Educational Home Visiting Programme. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.

29. Gray, J. et al. (1983). Reconstructions of Secondary Education: Theory, Myth and Practice Since the War. London: Routledge and Kegan Paul.

30. Gow, L., McPherson, A. (Eds.). (1980). Tell Them From Me: Scottish School Leavers Write About School and Life Afterwards. Aberdeen: University Press.

31. De Landsheere, V. (1974). Le Definition des Objectifs Pedagogiques. Liege: University of Liege.

32. MSC (1984). TVEI Review, 1984. London: MSC.

33. MSC; NEDO; Coopers and Lybrand (1985). A

- Challenge to Complacency: Changing Attitudes to Training. Sheffield: Manpower Services Commission.
34. MSC (1985). Guidance Notes on Compiling the Record of Achievement and the YTS Certificate. Sheffield: MSC.
35. MSC (1985). Implementation of a Modular Accreditation System. Paper by Quality Branch: MSC/85/RG/14.
36. MSC (1985). Two-Year YTS: Guide to Scheme Content and Quality. Sheffield: MSC.
37. MSC (1985). Final Report of Working Group on Training Objectives and Content for Developing the Youth Training Scheme. Mimeo.
38. MSC (1985). Developing the Youth Training Scheme as Part of an Integrated Vocational Training Provision. Statement of Intent.
39. MSC (1985). TVEI Evaluation. London: MSC.
40. MSC/DES (1985). Review of Vocational Qualifications in England and Wales: Interim Report.
41. MSC (1988). Higher Education Initiative. Sheffield: MSC.
42. Wolf, A. (2013) Do 'Learners' always learn? The impact of workplace adult literacy courses on participants' literacy skills. *British Educational Research Journal*, Volume 40, Issue 4, 2014 pp. 585–609
43. Passow, A. H., Noah, H. J., Eckstein, M. A., Mallea, J. R. (1976). An Empirical Study of Twenty-One Educational Systems. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
44. Raven, J., Hannon, B., Handy, R., Benson, C., Henry, E. A. (1975). A Survey of Attitudes of Post Primary Teachers and Pupils, Volume 1: Teachers' Perceptions of Educational Objectives and Examinations. Dublin: Irish Association for Curriculum Development.
45. Raven, J., Hannon, B., Handy, R., Benson, C., Henry, E. A. (1975). A Survey of Attitudes of Post Primary Teachers and Pupils, Volume 2: Pupils' Perceptions of Educational Objectives and their Reactions to School and School Subjects. Dublin: Irish Association for Curriculum Development.
46. Bennett, N. (1976). Teaching Styles and Pupil Progress. London: Open Books.
47. Galton, M., Simon, B., Croll, P. (1980). Inside the Primary Classroom. London: Routledge and Kegan Paul
48. Spencer, L. M., Spencer, S. M. (1993). Competence at Work. New York: Wiley.
49. Schon, D. (1983). The Reflective Practitioner. New York: Basic Books.
50. Kanter, R. M. (1985). The Change Masters: Corporate Entrepreneurs at Work. Hemel Hempstead: Unwin Paperbacks.
51. Klemp, G. O., Munger, M. T., Spencer, L. M. (1977). An Analysis of Leadership and Management Competencies of Commissioned and Non-Commissioned Naval Officers in the Pacific and Atlantic Fleets. Boston: McBer.
52. Wolf, A. (2001). Competence-based assessment (Chapter 25). In J. Raven, J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang
53. Westera, W. (2001) Competences in Education: a confusion of tongues. *J. Curriculum Studies*. 33 (1) 73-88
54. Wolf, A. (2002). Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London, England: Penguin Books.
55. Raven, J., Navrotsky, V. (2001). The development and use of maps of socio-cybernetic systems to improve educational and social policy. *Journal of Mental Changes*, 7(1-2), 19-60. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/ravnav3.pdf> [http://www.eoswiki.co.uk/wiki/index.php/The\\_Development\\_and\\_Use\\_of\\_Maps\\_of\\_Socio-Cybernetic\\_Systems\\_to\\_Improve\\_Educational\\_and\\_Social\\_Policy%2C\\_with\\_particular\\_reference\\_to\\_sustainability](http://www.eoswiki.co.uk/wiki/index.php/The_Development_and_Use_of_Maps_of_Socio-Cybernetic_Systems_to_Improve_Educational_and_Social_Policy%2C_with_particular_reference_to_sustainability)
56. Raven, J. (1995). *The New Wealth of Nations: A New Enquiry into the Nature and Origins of the Wealth of Nations and the Societal Learning Arrangements Needed for a Sustainable Society*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press [www.rfwp.com](http://www.rfwp.com); Sudbury, Suffolk: Bloomfield Books. [http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#new\\_wealth](http://eyeonsociety.co.uk/resources/fulllist.html#new_wealth)
57. Spearman, C. (1924). Some Issues in the Theory of *g* (Including the Law of Diminishing Returns). *Proceedings of the British Association for the Advancement of Science: Section J - Psychology*, 174-181. Southampton, England
58. Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*. London, England: MacMillan.
59. Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274.
60. Hunter, J. E., Hunter R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, 72-98.
61. Schmidt, F. L., Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274.
62. Raven, J. (1991). The wider goals of education: Beyond the 3Rs. *Educational Forum*, 55(4), Summer, 343-363.
63. Raven, J. (1991). *The Tragic Illusion: Educational Testing*. New York: Trillium Press. [www.rfwp.com](http://www.rfwp.com)  
[Русский перевод : Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы.-М.: Когито-Центр, 1999, 144 с., перевод: Э. Гусинский, Ю. Турчанинова]
64. Bertua, C., Anderson, N., Salgado, J. F. (2005). The predictive validity of cognitive ability tests: A UK meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78(3), September, 387-409.
65. Raven, J. (2008). Intelligence, engineered invisibility, and the destruction of life on earth. In J. Raven, J. Raven (Eds.) *Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press; Edinburgh, Scotland: Competency Motivation Project; Budapest, Hungary: EDGE 2000; Cluj Napoca, Romania: Romanian Psychological Testing Services SRL. (Chapter 19, pp. 431-471). Also available at <http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/UAChapter19.pdf>
66. Bosch, O.J.H., Nguyen, N.C., Maeno, T., and Yasui, T. (2013) *Managing Complex Issues through Evolutionary Learning Laboratories Systems Research and Behavioral Science Syst. Res* (2013) Published online in Wiley Online Library ([wileyonlinelibrary.com](http://www.wileyonlinelibrary.com)) DOI: 10.1002/sres.2171 <http://www.business.adelaide.edu.au/research/specialisations/systems-design-complexity-management/documents/managing-complex-issues-through-evolutionary-learning-laboratories.pdf>
67. Raven, J. (1984/1997). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. Unionville, New York: Royal Fireworks Press. [www.rfwp.com](http://www.rfwp.com)  
[Русский перевод: Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация.- М.: Когито-Центр, 2002.-396 с.]
68. Braudel, F. (2002). *Civilization and Capitalism 15th-18th Century: The Structure of Everyday Life: (Volume 1)*. London: Phoenix Press.
69. Raven, J., Gallon, L. (2010). Conceptualising, mapping, and measuring social forces. *Journal of Sociocybernetics*, 8, 73-110. [http://www.unizar.es/sociocybernetics/Journal/journal\\_1\\_2\\_2010\\_1.pdf](http://www.unizar.es/sociocybernetics/Journal/journal_1_2_2010_1.pdf)
70. Meadows, D. H., Meadows, D., Behrens, W. W. (1972). *The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. London: Macmillan.  
[Русский перевод: Медоуз Д.Х., Медоуз Д.Л., Рандерс Й., Бернс В. Пределы роста. – М.: Изд-во МГУ, 1991.-207 с.]
71. Forrester, J. W. (1971). *World Dynamics*. Waltham

MA: Pegasus Communications. (Second edition, 1973, has an added chapter on physical vs. social limits.)

72. Forrester, J. W. (1971/1995). Counterintuitive Behavior of Social System: An introduction to the concepts of system dynamics, discussing social policies and their derivation from incomplete understanding of complex systems. <http://clexchange.org/ftp/documents/Roadmaps/RM1/D-4468-2.pdf>

73. Fresnillo, S. (2013). Spain: We don't owe, we won't pay. Red Pepper [www.redpepper.org.uk/spain-we-dont-owe-we-wont-pay/](http://www.redpepper.org.uk/spain-we-dont-owe-we-wont-pay/)

74. Kuhn, T. S. (1962/1970). The Structure of Scientific Revolutions (Second Edition). Chicago: University of Chicago Press.

[Русский перевод: Кун Т. Структура научных революций. М., 2009. - 310 с.]

75. McClelland, D. C., Winter, D. G. (1969). Motivating Economic Achievement. New York: Free Press.

76. Alschuler, A. S. (1973). Developing Achievement Motivation in Adolescents. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

77. Gorman, L., Molloy, E. (1972). People, Jobs and Organisations. Dublin: Irish Productivity Centre.

78. Stephenson, J. (2001). Inputs and outcomes: The experience of independent study at NELP (Chapter 21). In J. Raven, J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.

79. Winter, D. G., McClelland, D. C., Stewart, A. J. (1981). *A New Case for the Liberal Arts*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

80. Kazdin, A. E. (2006). Arbitrary metrics: Implications for identifying evidence-based treatments. *American Psychologist*, 61, 42-49.

81. Burgess, T., Adams, E. (1980). *Outcomes of Education*. London: MacMillan Education.

82. Burgess, T., Adams, E. (1986). *Records of Achievement at 16*. Windsor, Berks: NFER-Nelson.

83. Burgess, T., Adams, E. (1986). *Records for all at 16*. In P. Broadfoot (Ed.), *Profiles and Records of Achievement*. London: Holt, Rinehart and Winston.

84. Burgess, T., Adams, E. (1986). *Records for all at 16*. In P. Broadfoot (Ed.), *Profiles and Records of Achievement*. London: Holt, Rinehart and Winston.

85. Wolf, A. (1995). *Competence-Based Assessment*. Buckingham: Open University Press.

86. Wolf, A. (2011) *Review of Vocational Education*. The Stationery Office, TSO

87. Black, H. et al. (1989). *The Quality of Assessments*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education

88. Dockrell, W. B., Broadfoot, P. M. et al. (1977). *Pupils in Profile*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education

89. Ollin, R., Tucker, J. (2012) *The Vocational Assessor Handbook: Including a Guide to the QCF Units for Assessment and Internal Quality Assurance* London: Stationery Office, TSO.

90. Raven, J. (1997). Can we discuss policy if nothing is what it seems to be? *Journal for Mental Changes*, III(1), 85-103. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/hcwpdall.pdf>

91. Illott, I., Murphy, R. (1999). *Success and Failure in Professional Education: Assessing the Evidence*. London: Whurr Publishers.

92. Illott, I. (2001). Incompetence: An unspoken consensus (Chapter 5). In J. Raven, J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.

93. Schön, D. (2001). The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice (Chapter 13). In J. Raven, J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.

94. Hogan, R., Raskin, R., Fazzini, D. (1990). The dark side of charisma. In K. E. Clark and M. B. Clark (Eds.), *Measures of Leadership*. West Orange, NJ: Leadership Library of America.

95. Raven, J., Dolphin, T. (1978). *The Consequences of*

*Behaving: The Ability of Irish Organisations to Tap Know-How, Initiative, Leadership and Goodwill*. Edinburgh: Competency Motivation Project.

96. Hope, K. (1984). *As Others See Us: Schooling and Social Mobility in Scotland and the United States*. New York: Cambridge University Press.

97. Day, P., Klein, R. (1987). *Accountabilities: Five Public Services*. London: Tavistock Publications.

98. McKnight, J. (1995). *The Careless Society: Community and Its Counterfeits*. New York: Basic Books (Perseus Group).

99. Raven, J. (1987a). Learning to teach in primary schools: Some reflections. *Collected Original Resources in Education*, 11, F3, D07.

100. Raven, J. (1987b). Tell them about teacher training. *Collected Original Resources in Education*, 11, F3, F13.

101. Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, England, Routledge: Taylor & Francis.

102. Barnes, E. A. and Young, B. M. (1932). *Unit of Work: Children and Architecture*. Lincoln School, New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University for Lincoln School of Teachers College

103. Tippett, J. S. et al. (1927). *Curriculum Making in an Elementary School*. New York: Teachers College Press.

104. Bernstein, B. (1975). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. In W. B. Dockrell, and D. Hamilton (Eds.), *Rethinking Educational Research*. London: Hodder & Stoughton.

105. Aikin, W. M. (1942). *The Story of the Eight Year Study. Adventure in American Education. Vol. I*. New York: Harper.

106. Tyler, R. W. (1936). Defining and measuring objectives of progressive education. *Educational Research Bulletin*, XV(3), 67-72.

107. Galton, M., Simon, B. (1980). *Progress and Performance in the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.

108. Sammons, P., Thomas, S. M., and Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments: Effective Schools, Effective Departments*. London, UK: Sage

109. McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., Lowell, E. L. (1958). A scoring manual for the achievement motive; R. W. Heynes, J. Veroff, J. W. Atkinson, A scoring manual for the affiliation motive; J. Veroff, A scoring manual for the power motive. Respectively, Chapters 12, 13 and 14 in J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in Fantasy, Action and Society*. New York: Van Nostrand.

110. Ree, M. J., Earles, J. A., Teachout, M. S. (1994). Predicting job performance: Not much more than g. *Journal of Applied Psychology*, 79, 518-524.

111. Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.

112. Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

113. Raven, J., Whelan, C. T. (1976). Irish adults' perceptions of their civic institutions. In J. Raven, C. T. Whelan, P. A. Pfretzschner, D. M. Borock, *Political Culture in Ireland*. Dublin: Institute of Public Administration.

114. Raven, J., Litton, F. (1976). Irish pupils' civic attitudes in an international context. *Oideas*, Spring, 16-30.

115. Raven, J., Litton, F. (1982). Aspects of civics education in Ireland. *Collected Original Resources in Education*, 6(2), F4E7.

116. Raven, J. (1983). *The Edinburgh Questionnaires: A Cluster of Questionnaires for use in Organisational Development and in Staff Guidance, Placement and Development*. Oxford, U.K.: OPP Ltd.

117. Raven, J., Sime, J. (1994). *The Computerised Edinburgh Questionnaires: A Cluster of Questionnaires for use in Organisational Development and in Staff Guidance, Placement, and Development*. Oxford, U.K.: OPP Ltd.

118. Archbald, D.A. and Newmann, F.M. (1992).

Approaches to Assessing Academic Achievement. Chapter 7 in Berlak, H. et al Toward a New Science of Educational Testing and Assessment. New York, USA: SUNY press.

119. Adams, E. A., Robbins, D., Stephenson, J. (1981). Validity and Validation in Higher Education. Research Papers 1-4 and Summary Report. London: North East London Polytechnic, School of Independent Studies.

120. Adams, E. and Burgess, T. (1992). Recognizing Achievement. Chapter 6 in Berlak, H. et al Toward a New Science of Educational Testing and Assessment. New York, USA: SUNY press.

121. Adams, E., Burgess, T. (1989). Teachers' Own Records. Windsor, England: NFER-Nelson.

122. Robinson, D. W. (1983). Patriotism and Economic Control: The Censure of Harold Rugg. D.Ed. Dissertation, Rutgers University, New Jersey. Also available in University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan (1984).

123. I.C.E. (1975). Intermediate Certificate Examination Report. Dublin: Stationery Office.

124. Powell, John L. (2012) The Scottish Council for Research in Education 1928-2003: a Short History, Scottish Educational Review, 44, 59-76. [www.scotedreview.org.uk/pdf/348pdf](http://www.scotedreview.org.uk/pdf/348pdf)

УДК 37.012

## МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: РОССИЙСКИЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

© 2016

**Рогалева Галина Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики  
*Бурятский государственный университет*  
(670000, Россия, Улан-Удэ, улица Смолина, 24а, e-mail: galya-rogaleva@mail.ru)

**Аннотация.** Выбор стратегии воспитания студентов в высшем учебном заведении характеризуется совокупностью условий, факторов и развитием педагогических систем, происходящим в определенной образовательной ситуации, а также социально-историческим и культурным контекстом. Рассмотрение взаимодействий и взаимовлияний перечисленных элементов представляется нами как модель, дающая системное представление о воспитании студенческой молодежи и позволяющая использовать существующее многообразие в воспитательной практике вузов. В теории и практике воспитания студенческой молодежи в российских и зарубежных вузах существуют различные значимые и длительное время используемые модели воспитания. Осмысление их особенностей позволяет направлять и организовывать воспитательную деятельность со студентами в соответствии с заявленными целями образовательной организации. В моделях воспитания студентов в российских вузах выделяется традиционность, социально - адаптирующая направленность, ориентированность на возможность высшего учебного заведения как социального института вписывать студентов в социальную среду и социальное окружение. В зарубежной практике моделью воспитательной и образовательной деятельности в вузах нами выделяется система тьюторства, как институционализированная форма наставничества. Представляются консервативные командные модели солидаристского типа воспитания и модели, направленные на развитие индивидуального своеобразия студентов, как личностно-ориентированные модели.

**Ключевые слова:** модели воспитания, традиционная модель, социально-адаптирующая направленность модели воспитания, тьюторство как модель воспитания, командные модели социального воспитания.

## STUDENT'S EDUCATION MODEL: RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE

© 2016

**Rogaleva Galina Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor Pedagogics Department  
*Buryat State University*  
(670000, Russia, Ulan-Ude, street Smolina, 24a, e-mail: galya-rogaleva@mail.ru)

**Abstract.** The choice of strategy education students in higher education is characterized by a combination of conditions. Factors and Development of pedagogical systems in certain educational and socio-historical and cultural context. Their interactions and feedback loops is a model that gives system view on educating students and allowing the existing diversity in educational practice in higher education. In the theory and practice of student's education in Russian and foreign universities there are several important and long time existing models of education. Understanding of their features allows you to direct and organize educational activities with students in accordance with the stated objectives of the educational organization. In the models of student's education in Russian universities is highlighted in the tradition, social-oriented education and focus on the social Universities, possibility to enter students in social environment. In foreign practice a model educational and its activities higher education is a "tutor system" as an institutionalized form of mentoring. Singled out conservative "solidarism" team model and models aimed at development of individual identity students how personality-oriented models.

**Keywords:** models of education, the traditional model, social-oriented models suitable education, best seller as a model of education, "solidarism" team model.

Когда речь заходит о моделях воспитания студенческой молодежи или концепциях воспитательной деятельности в вузе, становится понятно, что рассматривается определенная система взглядов и определенное понимание явлений и процессов, происходящих в конкретном высшем учебном заведении с ориентацией на современные педагогические реалии.

Приоритет воспитания в системе образования является неоспоримым положением, закрепленным государственным документом – Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (2012г.), соответственно системное видение процесса воспитания в высшей школе является особенностью современного периода. Каждый вуз определяет свои модели в решении поставленных временем задач за счет обновления направлений деятельности, содержания, методов и форм воспитания. Существующая в настоящее время традиционная практика воспитания не может в полной мере оказать помощь студентам в поиске смысла жизни и решении проблем личностного, культурного и профессионального самоопределения. Это создает необходимость корректировки ценностных ориентаций молодых людей, приведение их в соответствие с тенденциями развития образовательных систем с общими гуманистическими идеалами, национальными и культурными традициями, разработки концептуальных основ современного воспитания студентов с учетом новых педагогических реалий. Особенность воспитания студентов состоит в том, что происходит объективный процесс перемещения акцента на самовоспитание, саморазвитие, самоопределение и индивидуализацию личности, для этого среди других

реальных условий требуется осмысление и анализ существующих моделей воспитания студенческой молодежи в российской и зарубежной практике и разработка инновационных моделей воспитания.

Вопросы воспитания студентов и организации воспитательной деятельности в высших учебных заведениях, разработки концепций и моделей воспитания прорабатываются как среди практиков, так и среди ученых. Внимания заслуживает разработанный и обсуждаемый в настоящее время проект «Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования» (октябрь 2015 г. IV Всероссийский конгресс проректоров по воспитательной работе), в котором представлена совокупность обязательных требований к организации воспитательной деятельности в образовательных организациях высшего образования: термины и определения; требования к структуре и содержанию воспитательной деятельности; требования к организации системы воспитательной деятельности; основные требования к развитию студенческого самоуправления; требования к условиям реализации воспитательной деятельности; основные требования к результатам воспитательной деятельности [1].

Педагогический поиск осмысления воспитания студентов как приоритета высшего профессионального образования ведется коллективом авторов Центра стратегии и теории воспитания личности Института стратегии развития образования РАО - Алиевой Л. В., Беляевым Г. Ю., Беляевой А. В., Драган Н.А., Нефедовой Н.А., Руденко И.В. Авторы рассматривают и анализируют современное состояние воспитания студенческой молодежи



жи во внеучебной деятельности вуза, предлагают пути совершенствования теории и практики воспитания (моделей воспитания) на основе современных теоретико-методологических подходов к воспитанию [2].

Само понятие модель и его использование в педагогической теории и практике сохраняет за собой существующее определение – меры, образца или нормы, но в определении моделей воспитания оно звучит как своеобразие в подходах к определению цели, средств, условий и методики осуществления воспитания. Поэтому представить модель воспитания студентов вуза, означает дать характеристику основным компонентам воспитания, таким как: цель, содержание, принципы, методы, формы и средства, условия. В представленном материале рассмотрим некоторые существующие в практике отечественных и зарубежных вузов модели воспитания студентов.

В практике российских вузов проблемы воспитания студенческой молодежи определяются и зачастую обозначаются как модели воспитания, специфика которых зависит от профиля вуза и его специализации, а также ориентацией на образовательный стандарт. Кроме этого механизмы реализации моделей воспитания зависят и опосредуются традициями и инновациями, культурной и социальной ситуацией и участием множества других социальных институтов, существующих в том или другом регионе.

Анализ показывает [3-11], что весьма распространенной и значимой в российских высших учебных заведениях продолжает оставаться модель, которую можно определить как вузовская традиционная. Основными принципами, на которые опирается такая модель являются: гуманизм и ориентация на нравственные идеалы и ценности гражданского общества; воспитание в контексте профессионального образования и государственной молодежной политики; единство учебной и внеучебной деятельности; опора на психологические, социальные, культурные и другие особенности обучающихся; учет социально-экономических, культурных и других особенностей региона; сочетание административного управления и самоуправления обучающихся; вариативность направлений воспитательной деятельности, добровольность участия в них и право выбора студента; открытость, преемственность, гибкость.

В моделях воспитания, используемых в российских вузах, выделяется их социально-адаптирующая направленность, ориентированность на возможность высшего учебного заведения как социального института вписывать студентов в социальную среду и социальное окружение. Поэтому такие модели требуют определенного и утвержденного обществом стандарта, это в полной мере соответствует пониманию того, кто же определяет цели воспитания. Эта модель воспитания полностью зависит от доминирующей функции общества или конкретной образовательной организации в определении цели. В такой модели на основе совместной деятельности всех субъектов воспитания реализуются обозначенные цели, содержание, средства, критерии оценки, условия и результаты воспитания, хотя могут присутствовать и механизмы социально-психологического воздействия на студентов.

В современной педагогической реальности и опыте работе вузов сложно проходят процессы изменений и ухода от сложившихся традиционных социально-адаптирующих моделей, что связано с серьезными изменениями в понимании самого понятия воспитания и качественными изменениями сложившихся социальных отношений и взаимоотношений субъектов воспитания. Субъект-субъектное восприятие и осознание партнерства преподаватель-студент в образовательной деятельности требует новых систем взаимоотношений в вузе. Развитие таких систем и определение на их основе моделей воспитания способствует формированию профессиональной общности с преподавателями и ис-

пользование профессионального интереса студентов как фактора управления воспитанием и обучением и как основы воспитательной работы. В результате такого понимания появились компетентностные модели воспитания студентов. В таких моделях основными являются компетентностный, личностно-деятельностный и культурологический подходы воспитания, а значимым является целостный характер взаимосвязи цели, содержания, методов, средств, форм, результата. По сути, в такой модели отчетливо видна целостная и систематическая воспитательная практика формирования личностных качеств и черт будущего специалиста - выпускника вуза.

Таким образом, в отечественной практике воспитательной деятельности в вузах наряду с вузовской традиционной моделью можно выделить социально-ориентированные и компетентностно-ориентированные модели. Основу всех моделей определяет существующая в конкретном вузе концепция воспитания, с ее целевыми установками. Возможно, поэтому большинство моделей ориентированы на социальные нормы общества, профессионально-личностные эталоны для конкретного специалиста той или иной сферы.

Несколько другие воспитательные практики – модели существуют в зарубежных вузах. Наиболее интересной практикой - моделью воспитательной и образовательной деятельности в вузах Европы является система тьюторства, как институционализированная форма наставничества. Тьюторство - не просто форма организации традиционного процесса обучения, основанная на передаче профессиональных знаний, это одна из современных воспитательных практик – модель воспитания, ориентированная на личность студента и помощь ему в самоопределении и самореализации. Точного определения понятия « тьюторство» не существует, так как каждый университет организует данную практику по своему усмотрению. Важным моментом является то, что тьютором может быть специалист-практик из университета, не входящий в штат, аспирант, но не профессор, ведущий занятия. Каждый университет организует практику тьюторства по своему усмотрению, часто она представляет собой занятия небольшой группы студентов (от одного-двух до четырех-пяти) с преподавателем-тьютором.

Структура тьюторской системы в Великобритании опирается на примеры Кембриджского и Оксфордского университетов, так в Кембридже она имеет следующие направления: руководитель занятий (Director of Studies)-обеспечивает учебу студентов в целом; моральный наставник (Moral Tutor) – отвечает за участие студента в жизни университета; тьютор (Tutor or Supervisor in Cambridge) – несет ответственность за обучение студента в течение одного учебного года.

В Оксфордском университете все три функции выполняет один человек, так на занятия студентов с тьютором в Оксфорде отводится 90% учебного времени, в Кембридже - 75%, в новых же университетах лишь 1-2 часа в неделю. Основу деятельности тьютора и студента составляет равное положение и взаимодействие его участников, которое опирается на следующие направления деятельности: определение потребности обучающегося; анализ учебного процесса; постановка целей разного направления; планирование действий; выявление ресурсов для обучения; процесс обучения во взаимодействии и совместной работе с другими участниками группы; составление учебного плана; отношение к преподавателям как к партнерам и помощникам, а не только инструкторам; использование самостоятельной работы в процессе обучения; разработка критериев для оценки проделанной работы; применение самоконтроля; расширение набора знаний и умений путем их приобретения вне учебного заведения; принятия решений, влияющих на будущую жизнь [12, 13].

Отличительной особенностью тьюторской системы взаимодействия со студентами является большая само-

стоятельность выбора для них необходимых задач и разработка программы их решения. При этом учитывается уровень подготовки и образования каждого студента и определяется, каких конкретных результатов и в каком объеме он может достичь, какой вид работы будет удобен для студента – будет ли она по большей части самостоятельной, или полностью автономной. Многие тьюторы считают, что студент может вполне успешно сам определять цели, задачи обучения и находить пути их достижения, при этом наставник играет лишь направляющую роль, например, советует подходящую литературу или рекомендует принять участие в том или ином мероприятии и т.д..

Рассмотренная практика тьюторства, существующая столетия, позволяет отмечать существование консервативных моделей вузовского воспитания и социализации, но стоит подчеркнуть, что в современных реалиях они продолжают вписываться в вузовский уклад и быть адекватными в период модернизации профессионального образования. По сути существующие в Кембриджском и Оксфордском университете модели воспитания, опирающиеся на тьюторскую практику, являются нормативными и имеют сходство с моделями воспитания вузов Германии.

Практика тьюторства в вузах Германии широко распространена, но несколько в другой форме, следует отметить, что немецкие студенты в целом обладают достаточной академической свободой, что позволяет им проявлять больше инициативы в сфере студенческого и гражданского общества. Отмечаем, что немецкие вузы предоставляют своим студентам свободу в выборе учебных программ и курсов, посещения лекционных и семинарских занятий, дают возможность посещать занятия в других университетах и переводиться из одного университета в другой, если студент считает это необходимым для его обучения.

Как система тьюторство берет свое начало с Берлинского университета 50-ых гг. XX века. Тьюторство как воспитательная практика-модель целиком относится к студенческому самоуправлению, она заключается в консультировании студентов младших курсов студентами старших курсов как в университете, так и в студенческом кампусе. Задачей тьютора-старшекурсника является помощь новичкам-первокурсникам в освоении новой учебной среды и окружения, консультации по образовательной и научно-исследовательской деятельности. Современное тьюторство в немецких вузах заключается во взаимодействии наставника и маленькой группы студентов (5-12 человек) с учетом индивидуальных особенностей каждого обучаемого в течение всего учебного времени. Выделяются следующие формы деятельности тьютора в вузах Германии: репетиторство, задачей которого является подготовка семинарского материала, проведение обзорных лекций перед сдачей экзамена; беседы и консультации, направленные на адаптацию новичков к учебному процессу и среде университета; помощь первокурсникам в усвоении традиций университета и отхода от школьных установок; тьюториум по темам, не связанным с учебным процессом и относящийся к актуальным событиям и событиям студенческой жизни, помощь в организации взаимодействия в группе, в построении отношений между членами группы в процессе обучения. Представленные формы тьюторства можно определить как студенческое консультирование, следует отметить, что в вузах Германии они организуются студенческим управлением путем создания отделов по социальной работе со студентами, по сути органы студенческого самоуправления курируют студентов-первокурсников. Курирование проявляется не только в проведении семинарских занятий для студентов младших курсов, на которых повторяется изученный материал, прорабатываются сложные темы, а также в информировании студентов, так студенческий комитет выпускает путеводитель по университету

с информацией о студенческой жизни и культуре вуза, о студенческом самоуправлении, организует встречи со студентами, на которых дает консультации по поводу адаптации в вузе, поиску жилья и работы. Анализируя тьюторскую работу в вузах Германии, следует отметить, что отсутствие постоянной академической студенческой группы и наличие у каждого студента своей индивидуальной учебной программы позволяет существующей практике тьюторской деятельности быть эффективной для решения проблем новых студентов и успешного опыта реализации себя как наставника студентов старших курсов. Подчеркиваем, что одна возрастная категория студентов-наставников и студентов-первокурсников позволяет создавать свободную атмосферу общения и взаимодействия [14,15].

Выделяя сходство нормативных моделей воспитательной и образовательной практики в вузах Великобритании и Германии, отмечаем, что в общем сходстве это командные модели солидаристского типа социального воспитания (*team spirit*). Возможно, что в настоящих условиях модернизации отечественного высшего образования и приоритета воспитания в высших учебных заведениях именно эти командные модели воспитания могут успешно вписаться в современные реалии вузовского воспитательного пространства. Вместе с тем, мы отмечаем, что в вузах Германии существуют практики (*selective learning*), больше ориентированные на отбор индивидуальных способностей студентов и «траекторий развития личности». Такая модель практически начинает получать свое развитие в российских вузах, по сути это практика личностно ориентированного воспитания студентов, опирающаяся на нормативную базу вуза. Такие модели, на наш взгляд, позволяют формировать общие знания, умения и социокультурные компетенции, присущие студентам данной конкретной специальности, формировать черты характера специалиста, подчеркивать индивидуальное своеобразие природного неравенства способностей и возможностей студентов. В силу изменившихся условий исторического развития российского общества, такой подход, представленный данной воспитательной практикой, может задавать тон свободному личностно ориентированному воспитанию студентов [16].

В высших учебных заведениях Франции для организации деятельности студентов существуют тьютораты, координационные советы, группы по профессиональной подготовке, междисциплинарные педагогические группы. Координационные советы (*le groupe de pilotage*) занимаются наблюдением за деятельностью студентов в течение всего срока обучения в вузе. В состав советов входят тьюторы, преподаватели, учителя-стажеры, представители администрации вуза, на заседаниях обсуждаются вопросы консультационной работы, самостоятельной работы и общественной работы. Междисциплинарная педагогическая группа (*une equipe pedagogique de formateurs*) состоит из преподавателей, которые обучают одну студенческую группу, которые помогают студентам – первокурсникам в адаптации к вузовской среде и вузовскому окружению, подготовке к сдаче экзаменов, организуют самостоятельную и исследовательскую работу. Один раз в неделю преподаватели проводят индивидуальные и групповые консультации, их консультационная нагрузка обычно превышает аудиторную. Кроме того тьюторы возглавляют группы профессиональной подготовки (*le groupe de formation professionnelle*), осуществление консультаций по различным направлениям профессионального образования.

Обзор практики организации воспитательной деятельности со студентами в зарубежных европейских вузах позволяет сделать вывод, что на уровне университетов в существующей децентрализованной системе управления в воспитательную работу вовлечены разные уровни руководства вузами [17-20]. При этом выделяется следующая тенденция, что руководство университета

ответственно за общие вопросы обучения и воспитания студентов, а руководство института/колледжа, факультета за обучение и необходимое воспитание в разрезе специальности студента. Отмечаем, что на уровне университета зачастую функционирует специальная структура, которая ответственна за воспитательную работу со студентами. Примерами таких структур являются Офис по студенческим делам (Office of Student Affairs), сотрудники которого (консультанты или советники) проводят мероприятия и иную деятельность, направленную на повышение общего уровня культуры, нравственности и этики среди студентов. На уровне институтов/колледжей, факультетов существуют специальная структура по воспитательной работе и определены консультанты и советники (counselors) в качестве исполнителей воспитательной функции университетов. Существует определенная классификация студенческих консультантов в зависимости от возникающих у студентов вопросов и проблем. Выделяется консультант по общим вопросам (general counselors), который имеет широкие познания во многих областях и призван оказывать первоначальную поддержку студенту по любому вопросу. Консультант по медицинским вопросам (medical counselors) уполномочен оказывать поддержку студентам по медицинским вопросам, психиатр (mental health counselors) должен оказывать поддержку студентам, которые испытывают психологические сложности в процессе обучения и общения. Важным аспектом деятельности консультантов является принцип конфиденциальности при оказании консультационных услуг. Значение придается независимости консультантов от внешних или внутренних органов управления вузом и не разглашению информации.

Таким образом, сделанный обзор организации тьюторской практики воспитательной работы в высших учебных заведениях англо-саксонской системы высшего образования позволяет выделять в качестве основной формы воспитательной работы со студентами консультации у советников - наставников (counselors, tutor, guider), которые предоставляют конфиденциальные советы по академическим и житейским вопросам. Соответственно, отмечаем, что в вузах отсутствуют строгие планы воспитательных мероприятий, деятельность в данном направлении имеет в основном рекомендательный характер. Однако выделяются два значимых направления: создание общего свода правил и норм (кодекс этики студентов и прочие меры), а также проведение обучающих семинаров, мастер-классов и иных мероприятий на добровольной и самоорганизующейся основе как для студентов, так и для преподавателей.

Кодекс студенческой этики, кодекс поведения студентов и многие другие документы регламентируют взаимоотношения между профессорско-преподавательским составом вуза, студентами и сторонними лицами. В целях реализации положений кодексов в структурах вузов существуют специальные комиссии, трибуналы и другие органы, определяющие меры воздействия за те или иные нарушения от дисциплинарных мер до отчисления студента из высшего учебного заведения.

Второе направление – семинары, мастер классы, общественные лекции, и иные мероприятия, проводимые в вузах, подразделяются на две категории: обучающие и воспитательные. Группа - обучающие семинары и другие формы непосредственно направлены на получение навыков или знаний тесно связанных со специальностью студентов. Такие семинары проводятся по направлениям обучения в университете: использования ресурсов университета; повышение навыков написания эссе или курсовой работы; подготовки к экзаменам; обучение умению проводить дискуссии или дебаты и т. д. К группе воспитательных семинаров относятся следующие: по изучению правил этикета и морали; по изучению методик прохождения интервью с работодателем; по управлению стрессом и др. Посещение семинаров студентами происходит на добровольной и безвозмездной основе, а

также некоторые семинары открыты для посещения широкой общественности. Условно обозначим выделенные направления в виде двух групп: первая - меры принудительно-воспитательного характера в форме кодексов и правил поведения, нарушение которых приводит к дисциплинарной ответственности или отчислению студента; вторая - меры персонализированной поддержки студентов в форме работы тьюторов, консультантов, наставников и др., которые оказывают профессиональную поддержку студентам в соответствии с потребностью студента.

Таким образом, достоинством воспитательной деятельности зарубежных вузов является тьюторская практика, как социальная и педагогическая поддержка студентов, способствующая их личностному развитию и адаптации к социальной среде и социальному окружению; различные службы, структуры разных уровней, сообщества, семинары, тренинги и мастер-классы, направленные на формирование студента как члена социума, группы. Несомненно, в представленном зарубежном опыте организации тьюторской практики можно выделить много положительных моментов, тесно связанных с личностно-профессиональным развитием и субъектной позицией студента, успешной адаптацией в вузовском пространстве. Интеграция зарубежного и отечественного опыта в воспитании представляется нам как процесс взаимоперевода и взаимодействия, в результате которого удерживается и обогащается ценный педагогический опыт предшествующих поколений, и создаются условия для устойчивого развития воспитания в единстве функций – сохранения и обновления. Выделение консервативных командных моделей солидаристского типа воспитания и моделей воспитания, направленных на индивидуальное своеобразие студентов, как личностно-ориентированных моделей в зарубежной практике позволяет размышлять о моделировании воспитательного пространства вуза, как пространства удовлетворяющего потребности профессионального самообразования студента и формирования типичных черт личности будущего специалиста. Ориентация же моделей воспитания российских вузов на традиционность и социальную адаптацию студенческой молодежи убеждает в серьезной необходимости разработки методологии воспитания в высшей школе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Проект «Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования» [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://www.proectors.ru/meropriatia/kongress-proektorov-po-vospitatelnoi-rabote-obrazovatelnykh-organizatsii-vysshego-obrazovaniia-rossii> (дата обращения: 21.03. 2016г.).
2. Воспитательная деятельность современного вуза: Научный доклад / Под научной редакцией : доктора педагогических наук профессора Алиевой Л.В., кандидата педагогических наук Нефедовой Н.А. М.: Изд-во Академия МНЭПУ. - 2012.
3. Власенко С.В. Развитие воспитательной системы как изменение структурных составляющих процесса воспитания // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 7-9.
4. Яструб О.А. Групповые формы внеаудиторной воспитательной работы по формированию культуры межличностного взаимодействия студентов // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 85-88.
5. Дурманенко О.Л. Мониторинг организации воспитательной работы в высших учебных заведениях: трудности и пути их преодоления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 2. С. 35-37.
6. Алиева Л.В., Руденко И.В. Критерии и показатели эффективности внеучебной деятельности - инновационного блока воспитательной системы вуза // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 32-36.

7. Рыбакова М.В. Воспитательное пространство: структурный аспект // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 91-93.

8. Нефедова Н.А. Организация воспитательного процесса в открытом пространстве первого московского образовательного комплекса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 64-70.

9. Албитова Е.П., Рогалева Г.И. Социальная адаптация студентов - условие формирования субъектной позиции, социального статуса «студент вуза» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 7-10.

10. Масленникова С.Ф. Нравственно-экологическая функция воспитания студентов вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 134-139.

11. Архипова Г.С. Подготовка и воспитание высококвалифицированного профессионала в высшей школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 18-21.

12. Code of Good Practice for Research Students and their Supervisors at LSE [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.lse.ac.uk/resources/calendar/academic/Regulations/co de Of Practice For Research Students.htm](http://www.lse.ac.uk/resources/calendar/academic/Regulations/co%20de%20of%20practice/For%20Research%20Students.htm) ( дата обращения: 21.03.2016г.).

13. Сайт Лондонской школы экономики [Электронный ресурс].- Режим доступа: [http://www.lse.ac.uk/economics/news AndEvents/seminarsAndWorkshops.aspx](http://www.lse.ac.uk/economics/newsAndEvents/seminarsAndWorkshops.aspx) ( дата обращения: 21.03.2016г.).

14. Сайт Йоркского университета [Электронный ресурс].- Режим доступа: [http:// www.yorku.ca/careers/services/workshops.htm](http://www.yorku.ca/careers/services/workshops.htm) ( дата обращения: 21.03.2016г.).

15. Формы и направления внеучебной деятельности студентов высших Учебных заведений Европы и США [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/2/2006\\_5/formy\\_inapravleniya\\_vest2006\\_05\\_56\\_62.pdf](http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/2/2006_5/formy_inapravleniya_vest2006_05_56_62.pdf) ( дата обращения: 21.03.2016г.).

16. Беляев Г.Ю., Беляева А.В. Современное воспитание в системе высшего образования как социокультурная практика/ Воспитание студенчества педагогический поиск: Сборник научных трудов/Под.науч.ред. Л.В. Алиевой, Н.А. Нефедовой.- М:Изд-во Академии МНЭПУ.-2013.

17. Рогалева Г.И. К вопросу о воспитательном пространстве вуза / Г. И. Рогалева //Азимут научных исследований: педагогика и психология. / Г. И. Рогалева //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. 4(13).

18. Албитова Е.П., Рогалева Г.И. Педагогическая поддержка студентов первокурсников как средство их адаптации / Албитова Е.П., Г.И. Рогалева// Вестник БГУ. Серия Педагогика - Улан-Удэ: Изд-во Бурят.госуниверситета, 2013.

19. Алиева Л.В., Руденко И.В. Внеучебная деятельность вуза-пространство полисубъектного воспитания /Воспитание студенчества педагогический поиск: Сборник научных трудов / Под.науч.ред. Л.В. Алиевой, Н.А. Нефедовой.- М:Изд-во Академии МНЭПУ.-2013.

20. Алиева Л.В. Воспитательный потенциал студенческого самоуправления вуза: развитие на основе мониторинга: Научно-методическое пособие.-М.: Изд-во « Академия МНЭПУ»,2010.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИМУЛЯТОРОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ  
КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ  
МАТЕРИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

© 2016

**Кириянов Александр Юрьевич**, кандидат технических наук, заместитель начальника кафедры  
«Управление тыловым обеспечением УИС и коммерции»

**Родионов Алексей Владимирович**, доктор экономических наук, профессор кафедры  
«Экономики и менеджмента»

**Соловкин Олег Николаевич**, кандидат технических наук, доцент,  
заместитель начальника экономического факультета

**Фокин Роман Викторович**, кандидат технических наук, доцент, начальник кафедры  
«Управления тыловым обеспечением УИС и коммерции»

*Академия ФСИН России*

*(390000, Россия, Рязань, улица Сенная 1, E-mail: fokinrv@bk.ru)*

**Аннотация.** В статье приведены результаты исследования перспективных средств профессионального развития специалистов материального обеспечения учреждений уголовно-исполнительной системы. Целью статьи является обоснование возможностей использования компьютерных технологий при создании моделей-симуляторов производственной деятельности. Решение данной проблемы возможно при использовании современных обучающих программ, путем разработки симуляторов технологических процессов. Использование симуляторов позволяет более глубоко осмыслить протекающие процессы на тех или иных установках, их визуальное восприятие, а кроме того позволяет моделировать различные ситуации работы оборудования, в том числе и аварийные режимы, то есть использовать режим обратной связи. Обоснованы возможности использования симуляторов отдельных производственных процессов и операций с целью обеспечения профессионального развития будущих сотрудников тыловых подразделений уголовно-исполнительной системы. Исследованы возможности применения информационных технологий в процессе профессиональной подготовки курсантов в рамках дисциплин производственной направленности. Проанализированы преимущества моделирования производственных процессов с точки зрения совершенствования профессиональных компетенций курсантов. Изучен опыт использования различных методик практико-ориентированного обучения курсантов ведомственных вузов ФСИН России. Рассмотрены возможности повышения эффективности профессиональной подготовки будущих сотрудников тыловых служб. Разработана схема условно-динамической модели программной реализации технологических процессов. Обоснованы условия ее внедрения в учебный процесс ведомственных вузов ФСИН России.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, моделирование, подготовка специалистов, уголовно-исполнительная система, кадры

**USAGE OF TECHNOLOGICAL PROCESSES SIMULATION AS A PERSPECTIVE MEANS  
OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PENAL SYSTEM INSTITUTIONS' MATERIAL  
SECURITY SPECIALISTS**

© 2016

**Kiryaynov Aleksandr Yurievich**, candidate of technical sciences, deputy head of the Department  
of the Penal system's rear management support and Commerce

**Rodionov Alexey Vladimirovich**, doctor of economic sciences, professor of the Department  
of Economy and Management

**Solovkin Oleg Nikolaevich**, candidate of technical sciences, associate professor, deputy head  
of the Economy faculty

**Fokin Roman Viktorovich**, candidate of technical sciences, associate professor, head of the Department  
of the Penal system's rear management support and Commerce

*Academy of the FPS of Russia*

*(390000, Russia, Rязan, Sennaya Street 1, E-mail: fokinrv@bk.ru)*

**Abstract.** The article presents the results of study of perspective means for professional development of penitentiary system institutions material security specialists'. The aim of the article is to study the possibilities of computer technologies usage in creation of models and simulators of Manufacturing activity. The solution to this problem is possible by using of modern training programs, through the development of simulation processes. Use of simulators provides the deeper understanding of the processes occurring on various plants. Their visual perception is also provided. It also allows to simulate different situations that occur with the equipment, including emergency modes. In fact the feedback mode is used. The opportunities of using of simulators of individual production processes and operations for the insurance of the professional development of future employees of the penitentiary system's rear units. Possibilities of application of information technologies in the process of students' vocational training within the framework of the industrial-orientated disciplines. The advantages of production processes modeling were analyzed from the perspective of students' professional competence improving. Was observed the experience of using of different methods of practice-oriented training of students of FPS of Russia higher educational establishments. The possibilities of increasing of the efficiency of training of the logistical services' future employees was considered. The scheme of conditionally-dynamic software model of technical processes' carrying out was developed. The conditions for this scheme's implementation in the educational process of FPS of Russia higher educational establishments was grounded.

**Keywords:** professional development, simulation, training, penal system, personnel

**Постановка проблемы.** В настоящее время подготовка специалистов для служб материального обеспечения (тыловых) учреждений уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) осуществляется только в Академии ФСИН России (г. Рязань). К категории обучающихся по специальности «Тыловое обеспечение» предъявляется ряд специфических требований, таких как: умение организации материально-бытового обеспечения осужден-

ных и сотрудников в учреждениях УИС; планирование и организация самообеспечения; эксплуатация и ремонт материальных средств тыла и производства; обеспечение восстановления работоспособности объектов жизнеобеспечения УИС, в т.ч. при возникновении нештатных ситуаций; выполнение проектов по совершенствованию технологических процессов на различных объектах учреждений УИС.

В связи с реализацией вышеперечисленных требований, предъявляемых к выпускникам Академии, возникает необходимость в совершенствовании процесса практического обучения курсантов по специальности «Тыловое обеспечение». Таким образом, практическое обучение должно быть направлено на формирование у курсантов как профессиональных, так и специальных компетенций, определяющих способность решать широкий круг служебных задач. Актуальными являются компетенции в сфере эффективной эксплуатации объектов, предназначенных для реализации технологических процессов обеспечения материально-бытовых условий отбывания наказаний в учреждениях УИС. Отдельного внимания заслуживают компетенции в сфере эффективного ремонта технических средств и оборудования, используемого в учреждениях УИС.

*Анализ последних исследований и публикаций.* Проблематика совершенствования подходов к организации практико-ориентированного обучения в ведомственных вузах ФСИН России была определена предметом исследования ряда отечественных авторов. В работе Минаева Н.В. [1] были исследованы возможности использования информационных технологий в учебном процессе. Сорокин А.В. и Червова А.А. [2] проанализировали компоненты профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России. Киселев М.В. [3] рассматривал практическую подготовку курсантов в числе составляющих качества образовательного процесса. Отдельные аспекты профессиональной подготовки сотрудников тыловых служб были проанализированы в работах Ощепковой О.В. [4], Колодовского А.А. [5], Мисюрёва А.С. [6], Макарова Е.В. [7]

*Целью статьи является обоснование возможностей использования компьютерных технологий при создании моделей-симуляторов производственной деятельности в учебном процессе ведомственных вузов ФСИН России.*

*Изложение основного материала исследования.* Роль практико-ориентированных методик обучения в формировании профессиональных компетенций тыловиков является существенной. Их применение способствуют более прочному усвоению знаний по изучаемому предмету, позволяет сформировать позитивное отношение и интерес обучающихся к изучаемому материалу. При этом учебный процесс приобретает творческий характер. Учебная деятельность курсантов становится более эффективной, а практико-ориентированные знания – востребованными. Использование при обучении программ-симуляторов преимущественно направлено на овладение курсантами практических навыков и умений, необходимых для организации производства в учреждениях УИС, а также при решении других служебных задач. Кроме того, практико-ориентированное обучение способствует формированию у курсантов понимания перспективных направлений применения освоенных компетенций на службе в органах и учреждениях УИС.

Одним из видов практического обучения является выполнение курсантами лабораторных работ. Лабораторные работы по исследованию технологических процессов носят научно-исследовательский характер, и позволяют не просто наблюдать, но и воздействовать на технологические процессы, а также делать выводы, описывая их на бумаге своими словами.

Таким образом, лабораторные работы являются весьма эффективным способом претворения теории на практике. Технологические процессы, с которыми предстоит столкнуться будущим выпускникам в своей практической деятельности, весьма обширны. [8] Это и процессы, протекающие в работе холодильного оборудования, систем водоснабжения и водоотведения, электроснабжения, теплоснабжения, систем отопления и вентиляции, котельных установок и многие другие.

Понятно, что охватить такое многообразие технологических процессов с использованием лабораторных установок в условиях учебного процесса не представля-

ется возможным. Необходимо отметить, что ряд лабораторных работ проводится с выездом курсантов в территориальные органы для непосредственного ознакомления с работой технологических устройств и оборудования в практических условиях. Но данный вид обучения носит в большей степени ознакомительный характер, так как отсутствует возможность реального воздействия на технологические процессы работы оборудования для моделирования различных ситуаций. Например, нетрудно представить практические последствия неверных действий оператора котельной установки, приводящие к авариям в работе паровых котлов.

На наш взгляд решение данной проблемы возможно при использовании современных обучающих программ, путем разработки симуляторов технологических процессов. Использование симуляторов позволит более глубоко осмыслить протекающие процессы на тех или иных установках, их визуальное восприятие, а кроме того позволит моделировать различные ситуации работы оборудования, в том числе и аварийные режимы, то есть использовать режим обратной связи.

Создание подобных симуляторов для обучения курсантов решает задачу имитации технологических процессов в условиях приближенных к реальным, и отработки алгоритмов действий по управлению различными ситуациями, возникающими, как при штатной работе технологических систем и оборудования, так и при их сбоях.

Практическая реализация данной задачи может быть решена при помощи создания симуляторов различных технологических процессов с использованием пакета Flash MX. Flash MX – это мультимедийная платформа компании Adobe, которая широко используется для создания веб-приложений, анимации, игр, а также воспроизведения на веб-страницах видео- и аудиозаписей [9]. Указанная платформа включает в себя такие средства разработки, как Adobe Flash Professional и Adobe Flash Builder, а также программу для воспроизведения flash-контента – Adobe Flash Player. Кроме того, указанная платформа содержит инструмент для работы с языком программирования анимации ActionScript 2.0 [10], который позволяет моделировать различные ситуации и визуально отображать последствия от действий оператора, реализуя интерактивное взаимодействие и управление, как всем технологическим процессом, так и работой отдельных взятых единиц оборудования.

Анализ практики использования различных симуляторов для подготовки специалистов, как в образовательных учреждениях, так и в силовых ведомствах Российской Федерации [8; 11; 12], дает возможность утверждать, что предложенный нами подход при создании симуляторов технологических процессов не используется. Следует отметить, что на базе ФКОУ ВПО Пермский институт ФСИН России был осуществлен эксперимент по разработке и внедрению в учебный процесс симулятора «Интегрированные системы безопасности» [12]. В качестве прототипа ИСБ была выбрана система «Пахра». Для разработки симулятора использовалась программа Adobe Flash Professional CS5. Апробация данного программного продукта осуществлялась в учебном процессе института, при изучении соответствующих тем. В результате контрольная группа, которая обучалась с использованием симулятора, показала значительно более высокий уровень усвоения материала в отличие от обучаемых, занятия с которыми проводились без использования симуляторов. Также наблюдалось существенное снижение временных затрат на усвоение материала в контрольной группе обучаемых.

Следует отметить сложность создания математической модели технологического процесса (для каждого процесса необходима реализация собственной математической модели). Учитывая данные обстоятельства, для программной реализации данного типа симуляторов, предлагается использовать условно-динамическую

модель, в которой процессы разбиваются на объекты, с которыми возможно выполнять определенные действия. При этом, объекты имеют динамические свойства и способны менять свое состояние. Течение того или иного технологического процесса зависит, как от выбранных исходных параметров, так и от действий оператора. В тоже время, варианты развития моделируемой ситуации могут быть сведены к конечному числу. То есть, к программируемым параметрам будут относиться:

- объект действия – технологический узел или оборудование, имеющее конечное число состояний, с которым производятся действия;

- входные и выходные параметры объекта – набор сигналов, влияющий на изменение состояния объекта, и набор сигналов, посылаемых объектом в зависимости от его состояния.

Алгоритм реализации данной модели можно представить в виде схемы, представленной на рисунке 1. Работа программы симулятора должна строиться на сценариях, в которых будет описываться имитируемый процесс и действия оператора в зависимости от заданного режима работы технологического процесса. Для аварийных ситуаций реализацией сценария может служить предписанный порядок действий при ликвидации аварийной ситуации, для режимов штатной эксплуатации технологических процессов – технологические схемы и модели процесса

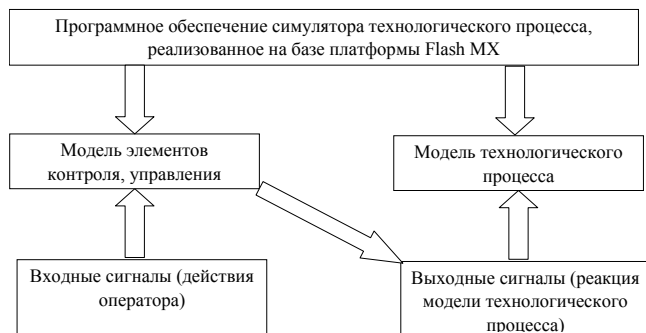


Рисунок 1 - Блок-схема условно-динамической модели программной реализации технологических процессов

Данные разработки могут быть использованы при проведении лабораторных работ по дисциплинам, реализуемым на кафедре управления тыловым обеспечением УИС и коммерции Академии ФСИН Рязань: Технологические сооружения (по темам «Системы и оборудование теплоснабжения учреждений УИС», «Устройство и техническое оснащение технологических сооружений сельскохозяйственного назначения учреждения УИС», «Устройство и техническое оснащение котельной учреждения УИС» и др.); Устройство технических средств, техники и материальных средств (по темам «Технологическое оборудование производственных служб», «Устройство оборудования и технических средств для ремонтно-строительных работ» и др.); Эксплуатация и ремонт техники и материальных средств (по темам «Эксплуатация и ремонт механического оборудования для приготовления пищи в учреждении УИС», «Эксплуатация и ремонт оборудования банно-прачечного комбината учреждения УИС» и др.).

**Выводы.** Таким образом, на наш взгляд, создание и использование указанных симуляторов технологических процессов, осуществляемых в учреждениях УИС, в ходе практической подготовки курсантов в рамках проведения лабораторных работ, является действенным и эффективным фактором формирования их ключевых профессиональных компетенций. Дальнейшее развитие данной тематики является перспективным с точки зрения повышения качества практической компоненты профессиональной подготовки будущих сотрудников

тыловых служб ФСИН России и других ведомств.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Минаева Н.В. Особенности организации учебного процесса вуза ФСИН России в условиях внедрения информационных технологий // Человек: преступление и наказание. 2008. № 3. С. 206-209
2. Сорокин А.В., Червова А.А. Компоненты профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 5-1. С. 40-42
3. Киселев М.В. Управление качеством обучения курсантов (слушателей) в учебных заведениях ФСИН России // Человек: преступление и наказание. 2006. № 2-3. С. 118-122
4. Ощепкова О.В. Исследование удовлетворенности курсантов профессиональной подготовкой в ведомственном вузе ФСИН России // Вестник Самарского юридического института. 2016. № 2 (20). С. 79-84
5. Колодовский А.А. Содержание профессионально-поведенческой компетентности курсантов ФСИН: характеристика, специфика и особенности // Теория и практика общественного развития. 2015. № 12. С. 464-466
6. Мисюрёв А.С. Современные образовательные технологии в образовательных организациях высшего профессионального образования ФСИН России // Вестник пермского института ФСИН России. 2015. № 2(17). С. 68-72
7. Макаров Е.В. Социально-профессиональная подготовка кадров ФСИН России в процессе специального первоначального обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 264-269
8. Шуваев В.Г. Обучающий комплекс для подготовки операторов котельных / В.Г. Шуваев, А.Е. Савенков, С.А. Чистяков, И.Н. Моклокова // Вестник КГТУ. 2010. № 24.
9. Вогилер Д., Пицци М.. Macromedia Flash MX professional 2004: Полное руководство/Д. Вогилер, М. Пицци – Пер. с англ. – М.: Вильямс, 2004.
10. Тригуб С. Н. Macromedia Flash 2004 ActionScript 2.0.: справочник разработчика./ С.Н. Тригуб. – Пер. с англ. – М.: Вильямс, 2005.
11. Казакова А.Ф. Роль практико-ориентированного обучения в формировании профессиональных компетенций будущего специалиста // Материалы международной конференции «Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе». Волгоград, 2013.
12. Сурин В.В., Фомин Ю.С. Использование современных технологий в деятельности подразделений охраны, конвоирования и кинологической службы ФСИН России // Вестник Пермского института ФСИН России. 2012. №2(6)

УДК 372: 782: 94(479.24)

## К ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКОЙ ОПЕРЫ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

© 2016

Садыгзаде Хиджран Азизага кызы, кандидат культурологии, заведующая отделом театра  
Гимназия искусств

(1073 Az, Azerbaijan, Baku, ul. G. Dzavid, kvartal 506, d.4, e-mail: mamedovtariyel@gmail.com)

**Аннотация.** В истории музыкальной культуры создание музыкально-сценических произведений для детей занимает относительно небольшой отрывок времени. Этот процесс получил развитие в связи с появлением в разных странах школ, дающих музыкальное образование, в том числе специализированные средние школы. Создание в Азербайджанской Республике детских опер, предназначенных для исполнения как самими детьми, так и взрослыми, способствовало росту музыкальной культуры подрастающего поколения, равно как и общей культуры, а также формированию детей как зрелой личности, уважающей духовные ценности, активно использующие их в своих жизненных ориентирах. Со временем некоторые учащиеся, принимавшие активное участие в исполнении детских опер, стали признанными музыкантами, им были присвоены такие почетные звания, как заслуженный артист, народный артист Республики, это Самир Джафаров, Теймур Амрах, Заур Амирасланов и т.д.

**Ключевые слова:** азербайджанская детская опера, стилевые и жанровые особенности, исполнители, авторы либретто, история становления детской оперы в Азербайджане.

## FEATURES OF FORMATION OF CHILDREN'S OPERA IN AZERBAIJAN

© 2016

Sadigzade Hijran Azizaga, Cultural Studies PhD, Head of Theatre Department  
Gymnasium of Arts

(1073 Az, Azerbaijan, Baku, Huseyn Javid Street, Quarter 506, 4, e-mail: Mamedovtariyel@gmail.com)

**Abstract.** Creation of musical stage works for children covers a relatively recent period in the musical culture's history. This process started developing in connection with establishment in different countries of schools giving musical education and specialized secondary schools. The creation of children's operas in Azerbaijan designed for performance, by both children and adults, contributed to the growth of musical culture of the younger generation, as well as general culture and maturation of children respecting cultural values and actively using those values in their life benchmarks. Over time, some students who took an active part in the performance of children's operas have recognized musicians and were awarded honorary titles such as the honored artist, People's Artist of the Republic, these are – Samir Jafarov, Teymur Amrakh, Zaur Amiraslanov, etc.

**Keywords:** Azerbaijani children's opera, style and genre features, performers, libretto authors, the history of formation of children's opera in Azerbaijan.

В отличие от прочих музыкальных жанров, опера порой с трудом воспринимается молодым поколением. Именно поэтому, начиная уже с детского сада, с младшего школьного возраста у детей необходимо формировать музыкальный вкус. Известно, что у детей тоже есть потребность воспринимать музыку, в том числе и сценическую. Потому готовить к этому следует в соответствии с их развитием, возрастными особенностями и вкусом. Партии в операх для детей пишутся для исполнения как взрослыми, так и самими детьми. Данный подход, тем более в отношении оперы, давно, начиная с конца XVII века, сформировался в странах Европы и в России.

Анализ оперных произведений для детей, написанных азербайджанскими композиторами, является главной задачей данной статьи. Для этого мы рассмотрели детские оперные произведения, написанные азербайджанскими композиторами с 40-х годов XX столетия. Для анализа проблемы мы проанализировали тексты опер, записанных в разные годы, а также отзывы музыкальных критиков.

Сценические произведения для детей в Азербайджане начали создаваться уже в 40-е годы прошлого столетия. Первая детская опера была создана видным азербайджанским композитором Солтаном Гаджибековым и называлась «Искендер и пастух». Автор посвятил ее 800-летию со дня рождения великого Низами. Здесь заложен глубокий философский смысл, опера по своему замыслу имеет также большое воспитательное значение. Следует отметить, что в целом творчество Низами всегда привлекало внимание исследователей своим философским и социально-нравственным содержанием. Здесь представлен героический образ выдающейся исторической личности Искендера (Александра Македонского) [4, с.75].

В опере созданы образы Александра Македонского, Служащего, Визиря, Парикмахера и Пастуха (Чобана). Сюжет основан на взаимоотношениях этих героев. При написании оперы использованы многие народные музы-

кальные произведения, в том числе песни, танцы, мугам и т.д. Интересно, что опера исполняется не взрослыми, а детьми.

В 1961 году С. Гаджибековым была также создана опера-балет для детей «Лиса и Алабаш». Либретто оперы написано С. Дадашевым, на основе знаменитой народной басни о лисе и собаке. Опера-балет представляет собой единство вокала и танцев. Премьера состоялась в 1963 году. Она также была исполнена на сцене Азербайджанского государственного театра оперы и балета. Герои оперы – это пес Алабаш, Лиса, Волк, Заяц, Курица, Петух и др. Здесь идет борьба между добром и злом, между лисой, охотящейся на цыплят, и храбрым защитником-псом, которого боится даже Волк. Лиса смогла провести пса. Однако в конце концов справедливость восторжествовала [3, с.118].

Поскольку произведение посвящено сельской жизни, здесь широко использованы интонации народной музыки.

В 1962 году композитор Р. Мустафаев, в связи со столетним юбилеем выдающегося азербайджанского поэта М. А. Сабира, написал на основе его произведений одноактную детскую оперу «Упрямый козлик». Либретто также принадлежит Р.Мустафаеву. Впоследствии данная опера была записана Комитетом радио- и телепередач (ее исполнил детский хор) и вошла в золотой фонд музыкальных произведений страны.

Композитор Огтай Зульфугаров, значительная часть творчества которого была посвящена детям, написал множество детских песен, музыкальных сенок, а также опер. В 1964 году О.Зульфугаровым была создана опера «Кот и воробей», которая исполняется на сцене всего 20 минут, поскольку рассчитана на очень маленьких зрителей. Опера включает в себя 10 музыкальных картинок. Для фонда это произведение было исполнено и записано в 1964 году, солисты – Алла Рагимова и Кязым Мамедов [4, с.122-145].

В 1965-66 годах О.Зульфугаров написал вторую оперу, основанную на материалах азербайджанских сказок,



- это «Лесная сказка». Она основана на известном сюжете о волке и маленьких козлятах. В азербайджанской сказке их зовут Шенгюль, Шюнголь и Менгюль. Здесь также представлены образы мамы-козы, Волка, Лисы, Шакала, Зайца, Медведя и др. Данное произведение написано для маленьких актеров, то есть ее могут исполнять даже маленькие дети. Опера трехактная и может иметь музыкальное сопровождение и на фортепиано; ставилась также и на сцене средней школы г. Баку № 190, дети пели арии, они же участвовали в вокальных ансамблях и хоровых партиях [4, с.153-175].

В 70-х годах прошлого столетия были поставлены оперы Назима Аливердибекова «Джыртдан» и Закира Багирова «Старик Хоттабыч». Эти произведения способствовали обогащению музыкальной культуры Азербайджана. Одна из них, «Джыртдан» («Мальш»), была поставлена на основе одноименной народной сказки. Здесь же создан образ пионера, бывший неотъемлемым атрибутом советской идеологии.

То же можно сказать и об опере «Старик Хоттабыч»: наряду со сказочными героями, здесь нашли свое отражение образ пионера и прочие символы советской поры. Следует отметить, что это было необходимым условием оценки оперы и ее постановки [1, с.79-93].

Указанная опера Н. Аливердибекова написана в 1973 году, однако нашла свое сценическое воплощение лишь в 1978 году. Это говорит о проблемах, которые переживали композиторы и другие творческие люди в условиях советской цензуры. Все зависело от того, насколько произведение соответствовало советской идеологии.

Трехактная опера «Джыртдан» имела свои особенности. Джыртдан, чье настоящее имя было Аслан (в переводе означает «Лев»), пошел принести в решете воду для дива. По дороге вместе со своими друзьями убивает змею, заползшую на дерево, чтобы похитить из гнезда яйца. Тем самым он навсегда избавил людей от этой змеи, которая всегда угрожала им. Избавилась от страха и старушка, показавшая им дерево со змеей. Образы друзей Джыртдана – это Гусейн, Гасан, Зербали и Мердали раскрыты в интересных музыкальных формах. Образ бабушки, как один из ведущих, описан реально, именно такой обычно и представляют себе бабушку в народе. Значение оперы состоит в том, что здесь, путем эмоционально-нравственного воздействия на детей, формируются такие качества, как преданность, бесстрашие, справедливость, храбрость и т.д. [3, с.211-243].

З.Багиров, написавший много интересных музыкальных произведений в разных жанрах, завершил свою оперу «Старик Хоттабыч» в 1979 году, и она была поставлена на сцене Азербайджанского театра оперы и балета им. М. Ф. Ахундова на русском языке. Либретто оперы было написано русским писателем С. Неведовым на основании повести Л.Лагина, текст стихов принадлежит поэту И.Петрову. Эта опера отражала в себе настроения общества 70-х годов прошлого столетия. В шестидесятые годы по этому произведению был снят одноименный знаменитый фильм (1956 г. (Ленфильм)).

Главные герои оперы – это Джин, старик Хоттабыч, школьники Волька, Лейла, Гога. Основная идея этого произведения – дружба. Эту оперу можно считать первым образцом национальной детской музыки.

В 1980 году композитор Леонид Вайнштейн написал детскую оперу «Кот в сапогах». Она предусматривала исполнение взрослыми голосами. Следует отметить, что либретто также было написано самим композитором, на основе произведений Г.Габбе и Е. Шварца (для либретто были взяты именно произведения указанных авторов). Данное произведение впервые было поставлено на сцене Театра оперы и балета 25 декабря 1984 года. Здесь рассказывается о том, что Кот, который борется с волшебником, побеждает и способствует его гибели [4, с.178-196].

Молодой композитор Севда Ибрагимова в 1985 году поставила оперу «Песенные сказки моей бабушки» в

городе Самарканд (Узбекистан). Данное произведение имело большой успех. Главным дирижером и художественным руководителем этого произведения стал Ф. Ягубджанов. Опера также была поставлена в школьном театре школы-студии им. Шовкет Мамедовой при Азербайджанской государственной консерватории им. У.Гаджибейли в 1986 году. После редактирования опера была названа «Жили-были...». Вот краткое ее содержание: жители лесного царства Обезьяна, Слон, Заяц, Дятел, Олень, Медвежонок, Лебедь, и те, кто пытаются им навредить, это Тигр, Волк, Лиса, Шакал – живут во вражде и страхе друг перед другом. Здесь есть также и образы людей – это бабушка и ее внуки. Бабушка рассказывает своим внукам лесную сказку, при этом развешиваются все события. В ходе действий добро побеждает зло.

Композитор Рашид Шафаг, имеющий большие заслуги в развитии детской музыки, написал в 1985 году оперу «Глупый мышонок». Либретто этой оперы, предусмотренной для детских голосов, было написано совместно с Севдой Аскеровой на основе одноименного произведения советского поэта С. Маршак.

В 1986 году эта опера была поставлена силами детской вокально-хоровой студии города Таллина, в 1990 году – в детской школе-студии им. Ш.Мамедовой силами детского коллектива. В том же году она была издана в Москве со стороны издательства «Музыка».

В 1985 году композитор Октай Раджабов на основе одноименного либретто народной поэтессы Азербайджана Мирварид Дильбази создал детскую оперу «Прекрасная Фатма». Эта опера в 1987 году была исполнена на Пленуме Союза композиторов Азербайджана силами учеников Гимназии искусств. Впоследствии это произведение было снято в виде фильма азербайджанской киностудией им. Дж. Джаббарлы (1992).

Указанное произведение состоит из трех актов, шести картин. Опера предусмотрена для исполнения взрослыми голосами. Здесь изображена трудолюбивая сирота Прекрасная Фатма, которая видела и перенесла в своей жизни много трудностей.

Наряду с написанием оригинальных музыкальных отрывков композитор в этой опере использовал образцы народных мелодий, мугамов, танцев, что делает эту оперу достаточно интересной и познавательной.

В 80-х годах прошлого века последняя из опер для детей в республике была создана Л. Вайнштейном в 1987 году – это опера «Золушка», которая предусмотрена для профессиональных исполнителей. В том же году она была поставлена в Азербайджанском государственном театре оперы и балета им. М. Ф. Ахундова. Опера создана на русском языке. В идее этой оперы есть определенные параллели с оперой «Прекрасная Фатма».

В 90-е годы прошлого века, наша страна, наравне с другими постсоветскими странами, получила независимость, именно в этот период, наряду с прочими музыкальными жанрами, были написаны много детских опер. Именно в это десятилетие были созданы такие произведения, как «Добро и зло» О. Раджабова, «Приключения маленького Мука» А. Дадашева, «Песенная сказка» Р.Гасановой, «Шенгюль, Шюнголь, Менгюль» С. Фараджева, «Госпожа топ-топ» Дж. Зульфурогова, «Радостная весна» Дж. Аббасова, «Беседа сов» Р. Шафага, его же «Лисичка-сестричка». Тематика этих опер была выбрана безо всякого принуждения самими авторами.

Одним словом, условия свободы и суверенитета создали необходимые условия для творчества. Так, опера «Добро и зло» основана на философских идеях великого Низами, либретто же принадлежит народной поэтессе М. Дильбази. Композитор написал оперу в 1991 году, а в 1992 году она была поставлена на сцене Театра юного зрителя силами старшеклассников гимназии искусств. Спектакль записан Комитетом по теле- и радиовещанию Азербайджана, войдя в его золотой фонд [3, с.191-211].

Заслуженный артист Азербайджана, композитор Азер Дадашев является автором различных, достаточно интересных музыкальных произведений, в том числе очень ярких, запоминающихся жанров детской музыки. Среди них следует назвать оперу, созданную в 1992 году по мотивам одноименного романа Вильгельма Гауфа «Приключения маленького Мука». Текст оперы написан поэтом Гашамом Исабейли. Основные образы оперы – это Мук и старуха. Они имеют и негативную сторону. Активно участвуют в танцах и хоровых песнопениях и кошки старухи. Основное содержание произведения состоит в том, что Мук, старающийся обвести всех вокруг пальца, в итоге чудом спасает свою душу от преследователей. Как говорится, не пойман – не вор.

Премьера оперы состоялась в 1993 году в зале Азербайджанской государственной филармонии им. М. Магомаева. Хормейстером оперы был известный педагог Марк Шапиро и режиссер Алипаша Немет [4, с.181].

В 1997 году композитор, заслуженный деятель искусств Джалал Аббасов написал оперу «Радостная весна». Либретто написала известная поэтесса Алла Ахундова. Следует отметить, что из-за запрета на проведение народного праздника Новруз в советские времена к этой теме не обращались и советские композиторы. Лишь в годы независимости, начиная с 1991 года, был снят запрет на проведение этого праздника в стране. Деятели искусств также стали в своем творчестве уделять внимание данной тематике. В честь Новруза стали писаться стихи, песни, составляться различные музыкальные композиции. Дж. Аббасов, как уже отмечалось, создал оперу «Радостная весна». Эта опера была поставлена на сцене музыкальной школы № 2 города Баку силами учеников этой школы [3, с.91]. Основные образы оперы - это Ведущий, Весельчак, Плешивый, Бабушка, Малышка, Домохозяйка, хор мальчиков и девочек. Опера состоит из 14 музыкальных отрывков и сопровождается музыкальным сопровождением на фортепиано. Основное содержание оперы состоит в изображении того, как зима постепенно сменяется весной и как при этом должны вести себя люди.

Рок-опера «Шенгюль, Шюнгюль и Менгюль», созданная композитором Сардаром Фараджевым, была впервые поставлена в 2000 году на сцене Театра юного зрителя. Содержание оперы взято из знаменитого одноименного стихотворения-сказки Микаила Мушвига. Опера написана для исполнения взрослыми голосами [5, с.18].

Следует отметить, что композитор, наряду с ритмами, присущими как западной, так и восточной музыке, использует также и народные ритмы, и приспособливает их к изображаемым образам. Так, поступки и слова добрых героев сопровождаются ритмами и интонациями народной музыки, а жестокие, отрицательные образы сопровождаются рэпом, рок-н-ролом, и т.д.

В первое десятилетие XXI века в данном жанре в стране чувствовался определенный застой. Так, лишь композитор Р.Шафаг написал в 2003 году двухчастную оперу «Приключения гриба-дождевика». Этот музыкальный спектакль был поставлен на сцене Азербайджанского государственного театра музыкальной комедии в 2008 году; режиссером данного спектакля был Юсиф Акперов [3, с.92].

Рост в Азербайджане числа гимназий искусств, наряду с музыкальными школами, увеличивает также и потребность в постановке здесь музыкальных спектаклей. Учитывая это, композитор Октай Раджабов написал в 2010 году одноактную оперу «Госпожа топ-топ», которая была поставлена на сцене Гимназии искусств в 2012 году, и заснята как музыкальный спектакль Компанией Общественного телевидения Азербайджана [4, с.76].

В опере О.Раджабова «Мой дребезжащий саз» («Воробушек»), написанной в 2012 году и изданной в том же году издательством «Мутарджим», использовано одноименное либретто Севиндж Нугуркызы.

В этой опере, как и в предыдущей опере, на протяжении всего действия поет хоровой коллектив. Именно он повествует о событиях оперы. Опера одноактная. Здесь созданы образы Воробушка, Коня, Оsla, Птиц, Бабушки, Пастуха, Повара, Моллы, Ашуга и Гусей. В ходе действия исполняются хоровые и свадебные сцены, композитор мастерски использует здесь возможности азербайджанских народных мелодий [4, с.56].

*Выводы.* Из сказанного можно заключить, что создание известным азербайджанским композитором Солтаном Гаджибековым детской оперы «Искендер и пастух» в 1947 году стало основой для творческой деятельности в указанном направлении многих представителей музыкального искусства Азербайджана. Композиторы, наряду с продолжением оперных традиций западной музыкальной культуры, использовали также и национальные музыкальные жанры, привнося тем самым неповторимый колорит в оперное творчество азербайджанской музыкальной культуры.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Багиров Закир. Старик Хоттабыч [Ноты]: детская опера в трех действиях. Клавиры /З.Багиров; либретто. С. Неведова; поэтический текст И.Перловой. Москва: Советский композитор, 1984. 142 с.
2. Гаджибеков У. А. О воспитательном значении оперы // Газета «Каспий», 23 ноября 1917, № 256 (на азерб. языке)
3. Касимова С. Д. Оперное творчество композиторов советского Азербайджана [Текст]. Баку: изд. «Ишыг», 1986. 275 с. (на азерб. языке)
4. Касимова С. А., Багиров Н. Г. Азербайджанская советская музыкальная литература [Текст]. Баку: изд. «Маариф», 1984. 315 с. (на азерб. языке)
5. Раджабов О. «Дети и песни» [Текст]. Баку: изд. «Ишыг», 1985. 175 с. (на азерб. языке)

УДК 372.857

## МОДЕЛЬ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ

© 2016

**Семенов Александр Алексеевич**, кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой биологии, экологии и методики обучения  
*Самарский государственный социально-педагогический университет*  
(443090, Россия, Самара, улица Антонова-Овсеенко, 26, e-mail: [semenov@pgsga.ru](mailto:semenov@pgsga.ru))

**Ермохина Алина Романовна**, преподаватель  
*Самарский социально-педагогический колледж*  
(443099, Россия, Самара, улица Крупской/Ст. Разина, 18/20-22а, e-mail: [alinaerm@gmail.com](mailto:alinaerm@gmail.com))

**Яицкий Андрей Степанович**, старший преподаватель кафедры биологии, экологии и методики обучения  
*Самарский государственный социально-педагогический университет*  
(443090, Россия, Самара, улица Антонова-Овсеенко, 26, e-mail: [yaitsky@pgsga.ru](mailto:yaitsky@pgsga.ru))

**Аннотация.** Формирование социальной ответственности и компетентности учащихся – одна из основных задач современной общеобразовательной школы. Социальная ответственность предполагает понимание человеком своей роли в обществе, готовность к принятию социальных норм и правил, выбору наиболее эффективной стратегии поведения, предвидению результатов своей деятельности. Главный смысл ответственности заключается в побуждении человека к общественно-полезной деятельности, готовности к самоотдаче. Социальная компетентность основывается на опыте, знаниях личности о социальных взаимодействиях, готовности действовать в соответствии с ожиданиями других людей. Формирование социальной ответственности и компетентности учащихся – одна из основных задач учебно-воспитательного процесса в современной школе. Для ее решения нельзя обойти стороной дисциплины естественнонаучного цикла, в том числе такой предмет как биология, которая обладает широкими возможностями для воспитания социально значимых качеств личности, позволяет учащимся осознать себя частью окружающего мира, сформировать нравственные идеалы и принципы, выработать бережное и ответственное отношение не только к объектам природы, но и общественным ценностям. В статье представлена модель методики формирования социальной ответственности и компетентности учащихся в процессе обучения биологии.

**Ключевые слова:** обучение, воспитание, образование, учебно-воспитательный процесс, основное общее образование, модель, методика, биология, ответственность, социальная ответственность, компетентность, социальная компетентность, учащиеся, школа, естественные науки.

## MODEL THE METHODS OF FORMING OF SOCIAL RESPONSIBILITY AND COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN IN TEACHING BIOLOGY

© 2016

**Semenov Alexander Alexeevich**, candidate of biological sciences, associate professor, head of the chair of Biology, Ecology and Methods of Teaching  
*Samara State University of Social Sciences and Education*  
(443099, Russia, Samara, street Antonova-Ovseenko, 26, e-mail: [semenov@pgsga.ru](mailto:semenov@pgsga.ru))

**Ermokhina Alina Romanovna**, lecturer  
*Samara Social-Pedagogical College*  
(443099, Russia, Samara, street Krupskoy / street St. Razin, 18/20-22A, e-mail: [alinaerm@gmail.com](mailto:alinaerm@gmail.com))

**Yaitsky Andrey Stepanovich**, senior lecturer of the chair of Biology, Ecology and Methods of Teaching  
*Samara State University of Social Sciences and Education*  
(443099, Russia, Samara, street Antonova-Ovseenko, 26, e-mail: [yaitsky@pgsga.ru](mailto:yaitsky@pgsga.ru))

**Abstract.** The formation of social responsibility and competence of schoolchildren one of the main objectives of the modern secondary school. Social responsibility implies a person's understanding of their role in society, a readiness to accept social norms and rules, choosing the most effective strategy of behavior, predicting outcomes of its activities. The main point of responsibility is the human urge to socially useful activities, willingness to commitment. Social competence is based on experience, knowledge of personality on social interactions, willingness to act in accordance with the expectations of others. Formation of social responsibility and student competence is one of the main tasks of the educational process in modern school. For its solution it is impossible to ignore the discipline of natural sciences. Biology as a subject has a lot of opportunities for the education of socially significant qualities of personality, allows students to realize themselves as a part of the world, to form moral ideals and principles, to develop solicitous and responsible attitude not only to the objects of nature, but also social values. The model methodology of formation of social responsibility and competence of schoolchildren in teaching biology.

**Keywords:** teaching, upbringing, education, process of training and upbringing, basic general education, model, method, biology, responsibility, social responsibility, competence, social competence, schoolchildren, school, natural sciences.

За последние десятилетия в России произошли значительные изменения, связанные с процессами демократизации и переходом на рыночную экономику. Это привело к возникновению новых форм общественных отношений, приобщению к западной культуре. Такие преобразования оказали заметное влияние на подрастающее поколение и стали причиной обострения ряда социальных проблем. Среди них важное место занимает проблема сохранения нравственных идеалов и ценностей, которые на протяжении столетий оставались важнейшими и значимыми для граждан нашей страны. Сегодня в поведении молодежи все чаще проявляется равнодушие, потребительское отношение к природным богатствам, несоблюдение законов и моральных норм, что негативно отражается на состоянии социальной и природной среды. В таких условиях становится очевид-

ной необходимость формирования у подростков таких качеств, как социальная ответственность и компетентность, которые позволяют человеку осознать свою роль в окружающем мире, выстраивать отношения на основе взаимоуважения и поддержки, участвовать в разрешении важных социальных проблем, предвидеть результаты своих поступков и нести за них ответственность, действовать не только в личных интересах, но и на благо окружающих.

Идеи о воспитании социально-ответственной и высоконравственной личности вызвали интерес у деятелей науки на протяжении всей истории развития общества. Среди отечественных ученых можно отметить В.И. Вернадского [1], К.Д. Ушинского [2], А.С. Макаренко [3, 4], В.А. Сухомлинского [5, 6], Б.Т. Лихачева [7], В.А. Сластенина [8]. Они внесли

большой вклад в развитие идей о нравственности, ответственности, патриотизме, любви к природе, своему народу и Отечеству. Вопросы формирования социальной ответственности и компетентности являются предметом изучения зарубежных исследователей L. Rose-Krasnor [9], K.R. Wentzel [10], P. Orpinas [11].

Формирование социальной ответственности и компетентности учащихся – одна из основных задач учебно-воспитательного процесса в современной школе. Для ее решения нельзя обойти стороной дисциплины естественнонаучного цикла, в том числе биологию. В процессе изучения биологии, учащиеся постигают законы живой природы, знакомятся с различными природными объектами, организмом человека. При этом у школьников развивается экологическое мышление, складывается особое отношение к природе, формируются духовно-нравственные качества и ориентиры, происходит развитие патриотических чувств, осознание себя частью природы и общества, возникает потребность нести ответственность за свои действия по отношению к окружающей среде и обществу [12].

В настоящей статье предпринята попытка разработать и описать модель методики формирования социальной ответственности и компетентности учащихся в процессе обучения биологии.

Понятие «социальная ответственность» впервые возникло в социологических науках. Его можно рассматривать как ожидание по отношению к действиям отдельных лиц или групп и осознание ими своего долга. В данном контексте понятие «ответственность» рассматривается на основе социальных норм и реализуется с помощью форм социального контроля [13].

Как известно, в процессе совместной трудовой деятельности людей поступки и действия человека имеют общественно-значимый характер, так как они предполагают определенные последствия не только для лица, совершившего действие, но и для окружающих, для общества в целом. В действительности, социальная ответственность не проявляется в «чистом виде», а реализуется через активную жизненную позицию и диспозицию, то есть способность осуществлять изменения. Главный социальный смысл ответственности в обществе заключается не в том, чтобы удерживать кого-либо от поступка. Ее основная задача – мотивировать человека к общественно полезной деятельности во всех сферах жизни.

Однако, для того, чтобы совершать какие-либо действия, имеющие созидательный характер и положительные последствия для окружающих и общества в целом, человеку необходимо обладать компетентностью, а также учитывать ожидания и представления других людей о своих действиях.

Компетентность можно определить, как систему компетенций, наличие определенных знаний, умений, ценностных отношений и опыта для результативной деятельности в какой-либо сфере жизни. Компетентность имеет определенную структуру и включает компоненты, которые необходимы для успешного решения задач в различных сферах жизни: социальной, познавательной, трудовой, досуговой. Одной из значимых сфер является социальная сфера, где проявляются основные социальные компетенции, заключающиеся в умении брать на себя ответственность, разрешать конфликтные ситуации, совместно принимать решения и действовать на благо социума [14].

Структура социальной ответственности имеет многоплановый характер и характеризуется как взаимосвязь мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов. Кроме того, социальную ответственность можно охарактеризовать с разных позиций: она может быть внешней, внутренней, индивидуальной и коллективной. Все зависит от того, кто является субъектом ответственных действий. Социальная ответственность формируется у человека как результат требований, предъявляемых к нему обществом. Они формируют вну-

тренную основу его социально-ответственного поведения, регулятором которого является совесть [13].

Для успешной реализации требований, заложенных в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) [15], необходимо иметь представление о том, как будет проходить процесс обучения и воспитания, какую цель ставит учитель перед собой и учащимися, какие задачи будут решаться в ходе учебно-воспитательного процесса и каких результатов нужно добиться. Во многом успех зависит от готовности учителя к воплощению своих идей на практике и знания о том, из каких компонентов складывается учебно-воспитательный процесс [16].

Моделирование является одним из широко распространенных методов исследования, применяемых в педагогике [17-19]. Метод моделирования позволяет объединить все компоненты изучаемого процесса или явления, сочетая в себе эмпирические и теоретические основы исследования, поэтому модель можно назвать гипотезой, выраженной в наглядной и доступной форме. Моделирование успешно применяется для решения важных задач, связанных с оптимизацией учебно-воспитательного процесса, развитием качеств личности обучающихся, нахождением новых методов и приемов обучения и воспитания [20].

С целью систематизации всех аспектов школьного биологического образования была разработана модель методики формирования социальной ответственности и компетентности учащихся в процессе обучения биологии. Данная модель наглядно демонстрирует ключевые стороны учебно-воспитательного процесса по биологии и механизмы его реализации (рисунок 1).

В структуре разработанной модели выделяются методологические и теоретические основы обучения и воспитания в процессе изучения школьного курса биологии, а также мотивационный, содержательный, процессуальный, результативно-оценочный компоненты.

*Методологические и теоретические основы* разработанной модели отражают основополагающие подходы, принципы, ценности и виды деятельности, которые заложены в требованиях ФГОС ООО к организации учебно-воспитательного процесса в рамках отдельных предметов и соответствуют программе воспитания и социализации обучающихся на ступени основного общего образования.

В основе реализации представленной модели лежит *системно-деятельностный подход*, выступающий в качестве методологической базы ФГОС ООО. Целью данного подхода является воспитание учащегося как субъекта жизнедеятельности и формирование качеств личности, отвечающих требованиям современного информационного общества. Системно-деятельностный подход ориентирован на достижение образовательных целей на основе усвоения универсальных учебных действий, формирование готовности учащегося к саморазвитию и осознанию необходимости непрерывного образования. В рамках данного подхода учитываются возрастные, психологические и физиологические особенности учащихся, необходимые для дальнейшего построения эффективного образовательного процесса, определения наиболее значимых целей и путей их достижения [21].

Разработанная модель базируется на ряде *принципов*. *Принцип ориентации на идеал*. Идеалы сохраняются в традициях и служат основными ориентирами человеческой жизни, духовно-нравственного и социального развития личности, поэтому необходимо организовывать учебно-воспитательный процесс по биологии таким образом, чтобы в нем были актуализированы определенные идеалы на примере традиций, моральных и правовых норм, социально-значимых поступков известных людей, деятелей биологических наук.

*Аксиологический принцип*. Данный принцип позволяет включить в социально-педагогическое пространство образовательного учреждения различные общественные

субъекты (здравоохранения, культуры, различные экологические организации и др.), которые могут оказывать содействие школе при формировании у учащихся определенных ценностей.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ				
Подход: системно-деятельностный	Принципы: ориентация на идеал; аксиологический принцип; следования нравственному примеру; диалогического общения со значимыми другими; идентификация; полисубъектности воспитания и социализации; совместного решения личностно и общественно значимых проблем; системно-деятельностной организации воспитания	Ценности: правовое государство, демократическое государство, социальное государство; закон и правопорядок, социальная ответственность, служение Отечеству, ответственность за настоящее и будущее своей страны		
Виды деятельности: познавательная, общественная, трудовая				
ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ				
Цель: формирование социальной ответственности и компетентности учащихся в процессе обучения биологии				
Задачи: 1. В области формирования личностной культуры: формирование основ нравственного самосознания личности, смысла учения и конструктивного поведения в природе и обществе, усвоение базовых национальных ценностей, развитие способностей к самостоятельному принятию решений, чувства ответственности за собственные действия по отношению к окружающей среде и социуму, осознание ценности человеческой жизни. 2. В области формирования социальной культуры: формирование гражданской идентичности, представлений об общественных и природных ценностях, развитие биологических и социальных компетенций, культуры общения. 3. В области формирования семейной культуры: развитие отношения к семье как основе российского общества, формирование представлений о семейных ценностях, о значимости семьи в жизни человека, необходимости уважительного отношения к членам семьи				
Планируемые результаты: 1. Осознание и принятие учащимися роли гражданина в природе и обществе. 2. Умение дифференцировать и оценивать биологическую информацию из различных источников исходя из традиционных духовных ценностей и моральных норм. 3. Освоение навыков практической деятельности в сфере биологических наук и их применение в социуме. 4. Понимание принадлежности к природе и обществу, своей роли и места в них. 5. Знание о структуре и деятельности различных общественных и профессиональных организаций в сфере биологии, экологии, медицины и здравоохранения. 6. Умение вести диалог, выражать свою позицию, достигая взаимопонимания при решении социально-биологических вопросов. 7. Умение самостоятельно разрабатывать и выполнять правила поведения в природе и обществе. 8. Умение моделировать социальные отношения, видеть взаимосвязи между различными природными и социальными явлениями. 9. Осознание ценностей и нравит порогового поведения в обществе				
МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ				
1. Мотивация к изучению биологии. 2. Мотивация к саморазвитию и самовоспитанию. 3. Мотивация к нахождению нравственных ориентиров, ответственному поведению в природе и обществе. 4. Мотивация к улучшению различных социальных сфер и окружающей среды				
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ				
Когнитивный элемент: система знаний о гражданских правах и обязанностях, нормах и правилах поведения в природе и обществе	Деятельностный элемент: система умений, необходимых для выработки конструктивного стиля поведения в природе и обществе, принятия социальных ролей	Ценностно-ориентационный элемент: осознание важности собственного поведения и необходимости быть ответственным за свои действия перед природой и обществом		
ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ				
Механизмы: социальное убеждение, обязательность и последовательность, поощрение, признание и популярность, авторитет; редкость и уникальность	Формы: урок; внеурочная работа; внеклассная работа; домашняя работа; общественно-полезный труд	Методы: наглядные; практические; творческие (беседа, рассказ, объяснение, дискуссия, диспут); метод примера; метод проектов, кей-метод	Средства: коллективные и социальные группы; духовно-нравственные ценности; материально-технические средства	Технологии: структурно-логические технологии; ИКТ; проектные технологии; игровые технологии; обучение в сотрудничестве
РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ				
Результат: повышение уровня сформированности социальной ответственности и компетентности учащихся в процессе обучения биологии		Методы оценивания: тестирование, опрос, педагогическое наблюдение		Критерии эффективности: динамика основных показателей воспитания и социализации учащихся

Рисунок 1 – Модель методики формирования социальной ответственности и компетентности учащихся в процессе обучения биологии

*Принцип следования нравственному примеру.* Примером для подростка является модель построения отношений с окружающими и самим собой, образец ценностного выбора, в котором демонстрируются такие качества, как целеустремленность, следование тем или иным принципам, идеалам и ценностям. Особую роль в формировании социальной ответственности и компетентности занимает пример учителя.

*Принцип диалогического общения со значимыми другими.* Диалогическое общение учащегося со сверстниками, родителями, учителями и другими взрослыми имеет важное значение при воспитании социально-значимых качеств личности. Формирование собственной системы ценностей, поиск жизненных ориентиров невозможен при отсутствии у учащегося диалогического общения со значимыми другими.

*Принцип идентификации.* Формирование и развитие личности учащегося основывается на примерах. В данном случае срабатывает идентификационный механизм – происходит проекция собственных возможностей на образ значимого другого, что позволяет подростку увидеть свои лучшие качества, пока еще скрытые в нем самом, но уже осуществившиеся в образе другого.

*Принцип полисубъектности воспитания и социализации.* Эффективная организация воспитания социальной ответственности и компетентности учащихся при обучении биологии возможна при условии согласованной деятельности различных общественных субъектов: школы, семьи, учреждений дополнительного образования, культуры и спорта, здравоохранения, экологических и природоохранительных организаций и др.

*Принцип совместного решения личностно и общественно значимых проблем.* Личностные и общественные проблемы являются основными стимулами разви-

тия человека. Их решение требует не только внешней активности, но и существенной перестройки внутреннего духовного мира личности, изменения отношений личности к явлениям жизни.

*Принцип системно-деятельностной организации воспитания.* Для достижения целей воспитания в процессе обучения биологии обучающиеся вместе с педагогами, родителями и другими представителями различных сфер общества обращаются к содержанию источников: общеобразовательным дисциплинам, периодической печати, произведениям искусства, средствам массовой информации, жизненному опыту и т.д. Основной задачей системно-деятельностной организации является полноценная социализация учащихся [21, 22].

*Ценности.* Социальная ответственность и социальная компетентность являются родственными понятиями и дополняют друг друга. Современному человеку, который обладает достаточными знаниями, опытом и способен реализовать себя в социуме, действовать на благо общества, необходимо обладать развитым чувством ответственности, предвидеть результаты своих поступков.

Учитывая требования ФГОС ООО и Примерной основной образовательной программы основного общего образования (ПООП ООО) [21] можно выделить систему ценностей, определяющую сущность формирования социальной ответственности учащихся в процессе обучения биологии. Базовые национальные ценности составляют основу духовно-нравственного развития и воспитания школьников, т.е. уклада школьной жизни, который определяет урочную, внеурочную и внешкольную деятельность по биологии в рамках программы воспитания и социализации учащихся. К ним относятся такие ценности, как правовое государство, демократическое государство, социальное государство; закон и правопорядок, социальная компетентность, социальная ответственность, служение Отечеству, ответственность за настоящее и будущее своей страны [21].

Принципы и ценности, составляющие основу формирования социальной ответственности и компетентности в процессе обучения биологии, могут быть реализованы посредством трех основных *видов деятельности*: познавательной, общественной и трудовой.

*Целевой компонент* разработанной методической модели является ведущим и определяющим ее содержание. Основная *цель* – формирование социальной ответственности и компетентности учащихся в процессе обучения биологии.

Достижение поставленной цели предусматривает решение *задач* по трем основным направлениям: 1) задачи в области формирования личной культуры; 2) задачи в области формирования социальной культуры; 3) задачи в области формирования семейной культуры.

*Планируемые результаты*, представленные в целевом компоненте модели методики формирования социальной ответственности и компетентности учащихся в процессе обучения биологии, рассматриваются в качестве системы ведущих целевых установок и результатов освоения всех учебно-воспитательных компонентов программы по биологии. Их включение в модель воспитания отвечает требованиям ФГОС ООО и соответствует программе воспитания и социализации учащихся. Планируемые результаты формирования социальной ответственности и компетентности в процессе обучения биологии направлены на осмысление и понимание учащимся своего места и роли в обществе, развитие способностей к анализу получаемой биологической информации и ее интерпретации с позиции традиционных ценностей, правовых и моральных норм, применения полученных на уроках биологии знаний в социуме, получение знаний о различных организациях в сфере биологии, экологии, здравоохранения и медицины, формирование умений вести диалог и достигать взаимопонимания при решении различных социально-биологических вопросов, выстраивать социальные отношения, находить

взаимосвязи между явлениями природы и общества, а также на соблюдение правил полоролевого поведения в социуме [21, 22].

Результаты, полученные в ходе реализации учебно-воспитательной модели, служат критерием для оценки ее эффективности и являются основой для разработки программ по биологии, учебно-методических комплектов и т.д.

*Мотивационный компонент* представлен совокупностью установок учащихся для достижения образовательных и воспитательных целей в обучении биологии. Он включает в себя установки, которые направлены на осознание школьниками личностной и социальной ценности знаний по биологии, их важности для составления и понимания научной картины мира и практической значимости.

*Содержательный компонент* модели методики воспитания соответствует учебно-воспитательному содержанию школьного курса биологии и представлен тремя элементами: когнитивным, деятельностным и ценностно-ориентационным.

*Когнитивный элемент* предполагает построение системы знаний о гражданских правах, обязанностях, нормах и правилах поведения в природе обществе, без понимания которых невозможно осознание личной ответственности за свои поступки.

*Деятельностный элемент* включает систему умений, позволяющую учащимся выработать конструктивный стиль поведения в природе и обществе, осознать необходимость принятия социальных ролей и соответствующие этим ролям права и обязанности.

*Ценностно-ориентационный элемент* направлен на осознание важности собственного поведения и необходимости нести ответственность за свои действия перед природой и обществом, а также перед самим собой.

*Процессуальный компонент* отражает процесс организации учебно-воспитательной работы по биологии; содержит механизмы, формы, методы, средства и технологии, применяемые для успешного усвоения знаний учащимися и реализации воспитательного компонента.

При организации работы по воспитанию социальной ответственности и компетентности в ходе учебно-воспитательного процесса по биологии педагогу также следует учитывать механизмы воспитания, заложенные в основе ФГОС ООО программы по социализации учащихся, направленные на повышение эффективности процесса воспитания.

1. Социальное убеждение. Данный механизм основывается на склонности следовать образцам поведения, которым следует большинство людей. Если учащийся каждый день видит, как учителя здороваются друг с другом и со своими учениками, а ученики в свою очередь так же следуют этому примеру, то такая форма общения может рассматриваться в качестве общепринятой нормы.

2. Обязательность и последовательность. Последовательность в действиях, словах и суждениях является неотъемлемым требованием, которое предъявляет взрослое общество. Кроме того, ценятся люди, которые способны доводить начатое до конца. Однако, бывают такие ситуации, в которых человек выбирает определенный способ действия, и впоследствии он не в силах отказаться от него и изменить свое решение, даже если оно кажется ошибочным. Принимая во внимание данный механизм, учащимся необходимо освоить две важные стратегии – стремиться к тому, чтобы завершить начатое и своевременно выявлять «точку возврата», т.е. определять те признаки, которые сигнализируют о неверной стратегии поведения и необходимости выбора других способов достижения цели.

3. Поощрение. Когда учащийся получает награду от сверстников, учителей и школы, он чувствует себя обязанным по отношению к ним, тем самым проявляя склонность к тому, чтобы соответствовать общепринятым требованиям. Такой взаимный обмен является уни-

версальным и особенно эффективен при работе с детьми, у которых ярко выражено асоциальное поведение, а также является стимулом для других учащихся.

4. Признание и популярность. Учащиеся более склонны выполнять требования тех, кого они хорошо знают и кто им нравится. Поэтому при организации учебно-воспитательной работы по биологии учителю необходимо ориентироваться на признание обучающихся и их критерии популярности, однако, соблюдая нормы морали и не следуя асоциальным образцам поведения.

5. Авторитет. Учащиеся охотнее соглашаются на требования и выше оценивают свои достижения при выполнении данных требований, если они исходят от людей, имеющих авторитет среди сверстников. Авторитетность может определяться социальным статусом, различными атрибутами, мнением предыдущих поколений, ставшее традицией.

6. Редкость и уникальность. Ценность чего-либо позитивного для учащихся определяется степенью его доступности. Награда, которую вручают всем, не вызывает интереса, проект, в котором могут участвовать все желающие, становится менее привлекателен для учащихся. Условия участия в каких-либо социальных действиях не должны быть слишком сложны и недоступны. Поэтому крайне необходимо сохранять баланс между доступностью и уникальностью [21, 23].

Для эффективной организации учебно-воспитательного процесса в школе применяют различные формы обучения и воспитания [12]. Они выражаются в согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляются в установленном порядке и определенном режиме. Содержание программ воспитания, цели, задачи и методы формирования социальной ответственности и компетентности учащихся в процессе обучения биологии реализуется посредством использования разнообразных форм учебно-воспитательной работы [23].

1. Урок – является основной формой учебно-воспитательной работы учителя с учащимися по определенной программе биологии, проводится по расписанию и в школьном помещении. Урок представляет собой сложную, целостную систему, включающую не только приобретение новых знаний, умений, навыков учащимися, но и обеспечивает формирование мировоззрения, воспитание чувств и качеств личности, формирует отношение к окружающей природе и обществу.

2. Экскурсия – форма учебно-воспитательной работы с учащимися, проводимой вне школы с познавательной целью при передвижении от одного объекта к другому в естественной среде или искусственно созданной, отвечающей требованиям школьной программы по биологии. Экскурсии могут проводиться в пределах учебно-опытного участка, в ботанические сады, парки, а также различные промышленные объекты, экологические и природоохранные организации, учреждения культуры и здравоохранения. Возможно проведение экскурсий виртуально [24].

3. Внеурочная работа – форма организации учащихся для выполнения вне урока биологии обязательных практических работ по заданиям учителя (индивидуальным или групповым). Организация внеурочной работы обоснована необходимостью проведения длительных наблюдений за объектами и явлениями природы, которые не могут быть включены в расписание занятий. Внеурочные работы играют большую роль в воспитании личности учащихся, формируют самостоятельность, интерес к изучению биологических объектов и явлений, развивают исследовательские умения, помогают установить взаимосвязи между социальными и природными явлениями [12].

4. Внеклассная работа – форма организации добровольной работы учащихся вне урока под руководством учителя, направленная на развитие познавательных интересов и творческой активности, дополняющая и расширяющая школьную программу по биологии.

Внеклассная работа может проводиться в виде факультативов, исследовательской работы, общественно-полезных массовых мероприятий, встреч с учеными-биологами и представителями различных учреждений здравоохранения, экологии, охраны природы и т.д.

5. Домашняя работа – форма организации учащихся, предполагающая самостоятельное выполнение заданий по биологии, связанной с изучаемой темой. В ходе выполнения домашней работы у учащихся развиваются такие качества, как самостоятельность, трудолюбие, стремление довести работу до конца, ответственность за ее результаты.

*Методами* называют пути взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на достижение целей образования, как образовательных, так и воспитательных [20]. Методы, используемые в ходе учебно-воспитательного процесса по биологии для реализации воспитательных задач по формированию социальной ответственности и компетентности учащихся, должны отвечать основным требованиям ФГОС ООО и осуществляться посредством различных форм сотрудничества и взаимодействия в ходе освоения учебного материала [12].

Согласно разработанной модели методики формирования социальной ответственности и компетентности учащихся в процессе обучения биологии, можно выделить ряд методов [12], отвечающих поставленным учебно-воспитательным задачам.

1. *Наглядные*: к ним относят демонстрацию опытов, наглядных пособий, предметов и явлений природы в реальных условиях, в виде изображений, моделей и пр. В процессе организованного наблюдения и рассматривания изучаемых предметов и явлений ученики осмысливают получаемую информацию, делают выводы, что способствует не только приобретению знаний, но и развитию качеств личности.

2. *Практические*: заключаются в работе с различными объектами, учебным материалом, которые используют при проведении лабораторных и практических работ, в ходе экскурсий, работе на учебно-опытном участке или живом уголке. Данный метод позволяет продемонстрировать значимость биологических знаний и возможности их применения в реальных условиях жизни. Использование практических методов позволит учащимся развить самостоятельность, ответственное отношение к своей деятельности, а также будет способствовать освоению моральных норм и ценностей по отношению к объектам живой природы, своему здоровью и здоровью окружающей, природе и обществу в целом.

3. *Словесные*: к данной группе методов можно отнести беседу, рассказ, объяснение, дискуссию, диспут. При использовании словесных методов деятельность учителя выражается в виде слова, в то время как деятельностью учащихся выступает слушание, осмысление, ответы на поставленные вопросы. Данные методы позволяют сформировать у учащихся систему взглядов, понятий, убеждений по различным биологическим и социальным вопросам, развивают умение вести диалог, отстаивать свою точку зрения, помогают осмыслить жизненный опыт [25].

4. *Метод примера*: данный метод дает конкретные образцы для подражания, способствует формированию сознания, чувств, убеждений. Метод примера позволяет учащимся осмыслить значительный объем обобщенного социального опыта [23]. В качестве примеров могут быть использованы выдающиеся ученые, которые внесли большой вклад в развитие биологических наук и трудились на благо общества; современники, посвятившие свою деятельность решению различных социально-биологических проблем; обычные люди, которые не остались равнодушными к окружающим и проявили себя с лучшей стороны; герои книг и фильмов.

5. *Метод проектов*: позволяет развить у учащихся познавательный интерес, критическое мышление, спо-

собности к анализу и решению проблемных вопросов. Выполняя учебные проекты по биологии, учащиеся могут не только овладеть новыми знаниями, но повысить уровень коммуникативной культуры, развить в себе такие качества, как самостоятельность, ответственность, способность давать оценку выполненной работе [26].

6. *Кейс-метод*: учащимся предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию, отражающую какую-либо практическую проблему, а также актуализирует знания и способствует их усвоению в ходе решения представленной проблемы. Кроме этого, кейс-метод развивает информационные и коммуникационные компетентности, позволяет решать сложные проблемы, которые невозможно решить аналитическим способом [27].

*Средствами* выступают предметы среды или жизненные ситуации, включенные в процесс воспитания. Традиционно в качестве средств воспитания рассматривают объекты материальной и духовной культуры, используемые для решения различных воспитательных задач [23]. При организации учебно-воспитательного процесса по биологии, направленного на формирование социально-значимых качеств у учащихся, могут использоваться такие средства, как коллектив и социальные группы, духовно-нравственные ценности, а также материально-технические средства.

*Технологии*. Под педагогической технологией понимают [28-31] систему теоретически обоснованных принципов и правил, а также соответствующих им приемов и методов эффективного достижения педагогом целей обучения, воспитания и развития учащихся. В соответствии с требованиями ФГОС ООО выделяют несколько основных технологий, направленных на формирование социальной ответственности и компетентности учащихся в процессе обучения биологии.

1. *Структурно-логические технологии*. Основываются на традиционном подходе к обучению биологии на основе принципа «от простого к сложному» и «от теории к практике». Использование структурно-логических технологий обеспечивает целостное восприятие изучаемого материала, помогает учащимся находить взаимосвязи между компонентами, составляющими биологические объекты и явления, а также выявлять сходства и различия различных биологических систем, рассматривать их в комплексе с явлениями и процессами, происходящими в сфере человеческой деятельности, выявлять методы решения проблем, возникающих в природной и социальной среде.

2. *Информационно-коммуникационные технологии*. Они могут применяться не только в процессе обучения для проведения занятий с использованием мультимедиа-презентаций, организации виртуальных экспериментов и лабораторных работ, поиска информации, но и в качестве средства для овладения социальной культурой, связи с различными учреждениями и организациями здравоохранения, экологии и охраны природы, подготовки проектов по биологии с использованием веб-сервисов и последующей демонстрацией, организации обсуждения по вопросам, имеющим высокую значимость для природы и общества, например, экологической направленности, посвященных борьбе с вредными привычками.

3. *Проектные технологии* способствуют развитию познавательных навыков у учащихся, умения самостоятельно анализировать проблему и находить пути ее решения, а также ориентироваться в современном культурно-информационном пространстве, приобретать социальный опыт. Применение проектных технологий в учебно-воспитательном процессе по биологии поможет учащимся не только овладеть новыми знаниями при выполнении учебных проектов, но и самостоятельно находить ответы на волнующие вопросы, принимать решения, повышать коммуникативные навыки в процессе общения с учителем и сверстниками, брать ответственность за собственные действия, анализировать и оценивать полученные результаты.

4. *Игровые технологии.* Взаимодействие учителя с учащимися в процессе реализации определенного сюжета является основой игровых технологий. Главной особенностью игры как педагогической технологии является то, что в такой игре дидактические цели трансформируются в игровую задачу, кроме того, игра выполняет воспитательную функцию. К преимуществам игровых технологий можно отнести возможность реализации предметных знаний по биологии в практической деятельности при помощи создания соответствующей сюжетной линии игры [12, 23, 32-35].

*Результативно-оценочный компонент.* Является завершающим элементом представленной модели, в качестве *результата* предполагает повышение уровня сформированности социальной ответственности и компетентности учащихся в процессе обучения биологии.

*Методы оценивания.* Проведение мониторинга предусматривает использование следующих методов:

1. *Тестирование* – один из исследовательских методов, позволяющий выявить соответствие между планируемыми и полученными результатами воспитания, который проводится путем выполнения учащимися ряда специализированных заданий, сбора результатов и их анализа. В качестве материалов для проведения тестирования могут быть предложены задания, отражающие конкретные ситуации, которые затрагивают социокультурные, экологические, здоровьесберегающие проблемы, где предлагается выбрать из нескольких вариантов наиболее подходящее решение.

2. *Опрос* – метод, заключающийся в непосредственном получении вербальной информации от объекта исследования. Существует несколько распространенных видов опроса:

– анкетирование – метод сбора информации, предполагающий получение интересующей информации на основании ответов обучающихся на заранее подготовленный список вопросов – анкету;

– интервью – вербально-коммуникативный метод исследования, который предполагает проведение разговора между исследователем и учащимися в соответствии с заранее разработанным планом, составленному с учетом целей и задач исследования по воспитанию социальной ответственности и компетентности. Во время проведения интервью исследователь не высказывает своего мнения и не дает оценку ответам учащихся, что способствует созданию благоприятной атмосферы для общения и получения наиболее достоверных результатов;

– *беседа* – метод исследования, основанный на проведении тематического диалога между исследователем и учащимися с целью получения достоверной информации об особенностях воспитания требуемых качеств.

3. *Педагогическое наблюдение* – специфический метод исследования описательного характера, предполагающий целенаправленное восприятие и фиксацию особенностей и выявленных закономерностей развития качеств личности учащихся в ходе учебно-воспитательного процесса.

Педагогическое наблюдение является приоритетным методом исследования степени сформированности социальной ответственности и компетентности учащихся в ходе обучения биологии, основной целью которого является выявление динамики процесса воспитания в условиях реализации разработанной педагогом методики [19].

*Критериями эффективности* методики воспитания, направленной на формирование социальной ответственности и компетентности учащихся в процессе обучения биологии является динамика показателей сформированности социально-значимых качеств – повышение уровня социальной ответственности и компетентности учащихся, их инициативности и самостоятельности, степени усвоения правил и норм поведения в природе и обществе [12, 23]. Важно обратить внимание на то, что несоответствие содержания, методов, форм, средств и технологий

воспитания в процессе обучения биологии психологическим особенностям обучающихся, неблагоприятная школьная среда, формальное отношение со стороны педагогов может привести к снижению показателей положительной динамики и появлению тенденции к отрицательной динамике процесса воспитания.

Необходимо отметить, что разработанная модель направлена на достижение конкретных результатов, которые включают не только сформированность биологических знаний, учебных умений, но и решение поставленных воспитательных задач по воспитанию социально-значимых качеств учащихся.

Учитывая требования, заложенные в модели методической системы по формированию социальной ответственности и компетентности учащихся, нами были разработаны технологические карты уроков и внеклассных мероприятий, направленных на воспитание социально-значимых качеств учащихся: «Гигиена сердечно-сосудистой системы. Первая помощь при заболевании сердца и сосудов», «ВИЧ-инфекция и СПИД – миф или реальность?», «Доброе сердце», а также подготовлен план проведения социального проекта «Наши верные друзья», посвященного социально значимой проблеме бездомных животных.

Таким образом, разработанная модель методики формирования социальной ответственности и компетентности раскрывает сущность процесса воспитания социально значимых качеств учащихся в процессе обучения биологии и может быть полезна в практике работы школьных учителей биологии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вернадский В.И. Труды по философии естествознания / отв. ред. К.В. Симаков и др. М.: Наука, 2000. 504 с.
2. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 239 с.
3. Макаренко А.С. О воспитании. М.: Издательство политической литературы, 1990. 416 с.
4. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. 588 с.
5. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1991. 192 с.
6. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. Избр. педагогич. соч.: В 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М.: Педагогика, 1979-1981. Т. 1. 1979. 558 с.
7. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей: теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX вв. Самара: СИУ, 1997. 85 с.
8. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр Академия, 2002. 576 с.
9. Rose-Krasnor L. The Nature of Social Competence: A Theoretical Review // Social Development. 1997. Vol.6, Issue 1. P. 111-135.
10. Wentzel K.R. Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement // Review of Educational Research. 1991. Vol.61. №1. P. 1-24.
11. Orpinas P., Horne A.M. Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence. Washington, D.C.: American Psychological Association, 2006. 293 p.
12. Пономарева И.Н., Роговая О.Г., Соломин В.П. Методика обучения биологии: учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. И.Н. Пономаревой. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 368 с.
13. Сидоркина С.Л. Формирование социальной ответственности у подростков посредством социально значимой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2010. 294 с.
14. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)



Центр, 2002. 396 с.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от «17» декабря 2010 г. №1897 [Электронный ресурс] / URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543>. Дата обращения 15.03.2016.

16. Нагайченко Н.Н. Социальная компетентность старшеклассников: содержание и структура понятия // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т.2. №3. С. 14-19.

17. Анильский В.Н., Кислова Н.Н., Королев А.И., Шалифова О.Н. Моделирование и конструирование комплексного портфолио педагогических работников вуза для оценки эффективности их работы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 11-14.

18. Березюк Ю.В. Подготовка будущего учителя к применению метода моделирования педагогических ситуаций в учебном процессе // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 12-13.

19. Наседкина А.В. Моделирование процесса формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов - музыкантов на основе интегративного подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 60-64.

20. Кошелева М.Е. Воспитательный компонент ФГОС ОО [Электронный ресурс] // URL: <https://sites.google.com/site/teachprim/arhiv-zurnala/vypusk-6/vospitatelnyj-komponent-fgos-oo>.

21. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2011. 454 с.

22. Гоистева О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Педагогическое образование в России. 2013. №2. С. 198-202.

23. Рау А.А. Воспитание гражданственности и патриотизма через проектную деятельность обучающихся на уроках биологии [Электронный ресурс] // URL: <http://smolpedagog.ru/article%2060.html>. Дата обращения 15.03.2016.

24. Семенов А.А., Макарова Е.А. Теория и методика организации учебно-воспитательного процесса в школе при изучении биологии на основе электронных ресурсов // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. Т.11. №4(2). С. 362-367.

25. Афанасова И.М. Патриотическое воспитание учащихся младшего подросткового возраста в процессе изучения биологии в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2006. 20 с.

26. Кагакова Е.Г. Проектная деятельность на уроках биологии и во внеурочной деятельности [Электронный ресурс] // URL: <http://nsportal.ru/shkola/biologiya/library/proektnaya-deyatelnost-na-urokah-biologii-i-vo-vneurochnoy-deyatelnosti>.

27. Казакова Л.В. Применение кейс-метода на уроках биологии и географии [Электронный ресурс] // URL: <https://infourok.ru/obobschenie-opita-raboti-primenie-keymetoda-na-urokah-biologii-i-geografii-293305.html>. Дата обращения 15.03.2016.

28. Дуплийчук О.Н. Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей-филологов средствами технологии малых методических групп // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 27-30.

29. Дружинина М.А. Формирование социальных умений у детей дошкольного возраста посредством кейс-технологии «ролевое проектирование» // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 57-60.

30. Тараскина Я.В. Современные педагогические технологии в иноязычном вузовском образовании // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 152-157.

31. Овчаров С.М. Педагогическая технология развития креативности будущих учителей информатики в Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

условиях университетского образования // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 43-46.

32. Яковлева Е.Л. Многообразные облики игры: попытка философского осмысления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 87-90.

33. Ремезова Л.А. Проектирование социально-педагогических условий обеспечения социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в игровой деятельности // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 98-102.

34. Сергушина О.В., Евсеева Ю.А. Значение дидактических игр на уроках в начальной школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 56-57.

35. Знакова Е.С. Развитие творческих способностей учащихся с помощью игровых технологий // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 33-35.

УДК 373.2.016:177

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ В ОБЩЕСТВЕННЫХ МЕСТАХ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2016

**Середкина Наталья Дмитриевна**, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дошкольного образования

**Соловьева Надежда Александровна**, магистрант

**Шинкарёва Надежда Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования

*Иркутский государственный университет*

*(664053, Россия, Иркутск, улица Нижняя-Набережная, 6, e-mail: shinkaryva@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье рассмотрена актуальная проблема человечества: культура поведения в общественных местах. Соблюдение всех правил поведения свидетельствует о высоком культурном развитии человека, о его воспитании и манерах. Общение с воспитанным интеллигентным человеком приносит много положительных эмоций. Культура складывалась и формировалась много столетий по-разному в различных цивилизациях. Но сегодня авторы пришли к тому, что уровень культуры взрослых и детей значительно упал, по сравнению с прошлым веком. Многие люди в нескольких поколениях понятия не имеют о том, как надо вести себя в обществе. В статье рассматривается проблема воспитания культуры поведения в общественных местах детей дошкольного возраста. Описываются методики и результаты исследования особенностей культуры поведения детей старшего дошкольного возраста. Представлены цель, методики, критерии оценки и особенности проявления культуры поведения детьми старшего дошкольного возраста. Анализ теоретических исследований по данной проблеме позволил сформулировать теоретический конструкт дефиниции «культура поведения в общественных местах», которую авторы понимают как совокупность полезных для общества устойчивых форм повседневного поведения в быту, в общении, в различных видах деятельности и реализующуюся через такие компоненты как: культура деятельности, культура общения, культурно-гигиенические навыки и привычки.

**Ключевые слова:** культура поведения, культура деятельности, дошкольник, правила поведения, культура общения, нормы культурного поведения, нравственное поведение личности, общественное место, нравственные качества.

## PECULIARITIES OF CULTURE OF BEHAVIOR IN PUBLIC PLACES WITH CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

© 2016

**Seredkina Natalia Dmitrievna**, senior lecturer of psychology and pedagogy of Preschool Education Pedagogics and Psychology education

**Solov'eva Nadezhda Alexandrovna**, graduate student

**Shinkareva Nadezhda Alekseevna**, Candidate of Pedagogical I Sciences, Assistant Professor of the Department of Preschool Education Pedagogics and Psychology education

*Irkutsk State University*

*(664053, Russia, Irkutsk, street lower quay, 6, e-mail: shinkaryva@yandex.ru)*

**Abstract.** The actual problem of humanity described in this article - the behavior in public places. Following behavior rules indicates person with high cultural development, education and manners. Communication with mannered, intelligent person brings a lot of positive emotions. Culture was formed and evolved in different ways in different civilizations long. But today, the authors came to the conclusion that the level culture adult and children fell significantly compared to the last century. Many people in several generations have no idea about how to behave in society. The problem of preschool children's behavior in public places is describe in this article. There are described methods and results of studies preschool children's behavior. There're presented the purpose, methodology, evaluation criteria, and description of children of senior preschool age's behavior. The analysis of theoretical studies of this issue, allowed to formulate theoretical construct of the definition of "behavior in public places," which the authors understand as a combination of sustainable forms, useful for the society for everyday behavior in everyday life, in communication, in various types of activities. which realized through components such as: culture activities, culture, communication, cultural and hygienic skills and habits.

**Keywords:** culture of behavior, culture activities, preschooler, rules of behavior, culture of communication, the norms of cultural behavior, moral behavior of the individual, public space and moral quality.

Уже многие годы отечественных и зарубежных педагогов, психологов интересуют проблемы нравственного воспитания. Одним из разделов нравственного воспитания является воспитание культуры поведения.

На современном этапе развития общества процесс воспитания культуры поведения можно обозначить как проблему. Снижение культурно-нравственного уровня в целом ведет к необходимости создания новых подходов и путей формирования культуры поведения личности, особенно в контексте общечеловеческих ценностей и норм поведения.

В Законе РФ «Об образовании» зафиксировано, что каждый человек имеет право на образование и приобщение к культурным ценностям общества.

На сегодняшний день перед дошкольными образовательными организациями стоит задача воспитать такого ребенка, который смог бы успешно адаптироваться в социуме, т.е. самостоятельного, владеющего культурой общения, правилами взаимодействия, принятыми в обществе.

Культурный человек находит не только правильную

форму поведения в определенной ситуации, но и умеет ориентироваться в новых для него обстоятельствах.

Культура личности - сложное многосоставное понятие, включающее культуру поведения, речевую культуру, экологическую, музыкальную, культурно-гигиенические навыки и привычки, культуру общения и т.д. Мы разделяем мнение авторов И.Н. Курочкиной С.В. Петериной, о том, что наиболее важным является воспитание у молодого поколения культуры поведения в общественных местах.

По мнению И. Н. Курочкиной, Шинкарёвой Н. А., Соловьевой Н. А., культура поведения – это все то, что выработало человечество в области поведения, т.е. обычаи, традиции, нравы, привычки, этикет, а также связанные с поведением этические и эстетические взгляды. Где поведение – есть образ жизни и действий [3; 8].

Л. Ф. Островская отмечает, что «культура поведения в своей основе имеет глубокое социальное нравственное чувство – уважение к человеку, к закону человеческого общества» [5]. Истинная культура поведения, по ее мне-

нию, есть органическое единство внутренней и внешней культуры человека, умение найти правильную линию поведения и в нестандартной, не регламентированной правилами ситуации.

В. А. Слостенин пишет, что «культура поведения включает в себя различные стороны нравственного поведения личности; в ней органически слиты культура общения (вежливость; внимательность; доброта), культура внешности (манера держаться; личная гигиена; жестикация; движения), культура речи (выразительность; литературный язык; умение дискутировать, чувство юмора) и бытовая культура (эстетическое отношение к предметам и явлениям, внимательность; доброта).

Воспитание культуры общения у детей требует воспитания доброты, доверия к людям, когда нормами общения становятся вежливость, внимательность.

Культура внешности складывается из умения элегантно, со вкусом одеваться, выбирать свой стиль; из соблюдения правил личной гигиены, из особенностей жестикации, мимики, походки, движений.

Культуру речи Слостенин, В. А. определяет, как умение человека вести дискуссию, понимать юмор, использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения, владеть нормами устного и письменного литературного языка.

Бытовая культура составляет воспитание эстетического отношения к предметам и явлениям повседневной жизни - рациональной организации своего жилища, аккуратности в ведении домашнего хозяйства, поведения за столом во время приема пищи и т.п. [7].

С. В. Петерина считает, что в содержании культуры поведения дошкольников можно условно выделить 3 компонента: культура деятельности, культура общения, культурно – гигиенические навыки и привычки [6].

Рассмотрим подробно сущность составляющих элементов культуры поведения.

- культура деятельности проявляется в поведении ребенка в играх, во время занятий и выполнения трудовых поручений.

С. В. Петерина считает, что воспитывать у ребенка культуру деятельности – это значит воспитывать у ребенка умение поддерживать порядок на месте, где он играет, занимается. Формировать привычку доводить до конца начатое дело, осторожно относиться с игрушками, вещами, книгами.

Принципиальным показателем культуры деятельности автор выделяет энтузиазм к занятиям, умению дорожить временем. Для определения достигнутого воспитания культуры трудовой деятельности предлагает применять такие характеристики, как умение и желание ребенка трудиться, интерес к выполненной работе, осознание ее цели и обоснованного смысла; активность, самостоятельность; проявление волевых усилий в достижении требуемого результата; взаимопомощь в коллективном труде [6].

Культура общения, по мнению Г. М. Коджаспировой, является системой знаний, умений и навыков адекватного поведения в различных ситуациях общения [2].

Культура общения подразумевает умение не только действовать необходимым образом, но и воздерживаться от неприемлемых обстановке действий, слов, жестикаций.

Островская Л. Ф. выделяет в культуре общения следующие нравственные качества:

- вежливость украшает человека, делает его симпатичным, вызывает у других людей чувство симпатии. Вежливость приобретает цену, если она проявляется человеком по велению сердца;

- в ряде отечественных и зарубежных исследований было показано, что поведение ребенка определяется уровнем развития его моральных понятий (о справедливости, о добре, о должном и т.д.).

В качестве мотивации поведения в детской психоло-

гии выделяются три основных психологических механизма:

- 1) развитие моральных суждений;
- 2) усвоение моральных норм поведения;
- 3) чувство другого, сопереживание, или эмпатия.

Дарвиш О. Б. считает, что в дошкольном возрасте ребенок включается в новые системы отношений, новые виды деятельности. Дошкольник начинает усваивать этические нормы, принятые в обществе. Он учиться оценивать поступки с точки зрения норм морали, подчинять свое поведение этим нормам.

И. Н. Курочкина говорит о том, что формирование основ поведенческой культуры проходит своеобразный цикл, который включает:

- а) знание этикетного правила;
- б) понимание его разумности и необходимости;
- в) умение применять его прагматически;
- г) эмоциональное переживание от его выполнения

[4]. Слово «этикет» стало общеупотребимым в XVII веке, этикет начал формироваться еще в древности, но именно в эпоху средневековья он приобретает черты, которые мы знаем сегодня.

Этикет - часть общечеловеческой культуры, нравственности, морали, выработанной на протяжении веков всеми народами в соответствии с их представлениями о добре, справедливости, человечности - в области моральной культуры и о красоте, порядке, благоустройстве, бытовой целесообразности - в области культуры материальной.

Общественное место – это место, где собирается много людей, различающихся по возрасту, положению, взглядам (улица, транспорт, театры, кинотеатры, концертные залы, музеи, библиотеки, столовые, кафе, рестораны, магазины).

Ряд субъектов РФ включает в число общественных мест территории памятников, городских достопримечательностей, больницы, детских и спортивных площадок, а также образовательных и культурных организаций.

Культура поведения в общественном месте включает такие качества, как сдержанность, тактичность, деликатность, вежливость, толерантность.

Таким образом, культура поведения, представляет собой совокупность полезных для общества устойчивых форм повседневного поведения в быту, в общении, в различных видах деятельности.

Важно, чтобы ребенок, познакомившись с тем или иным поведенческим требованием, отличал хорошее от плохого. Пройдя этот цикл, снова возвращаются к изучаемому правилу, но на более высоком уровне.

Большое значение воздействия на детей правил отмечал А. В. Запорожец: используя правила в регуляции своего поведения в разнообразных жизненных ситуациях, а также оценивая соответствие действий сверстника правилам, ребенок приобретает «своеобразную систему эталонов ценностей».

Старший дошкольный возраст является наиболее ответственным этапом в развитии механизмов поведения и деятельности, в становлении личности дошкольника в целом. Сформированность культуры поведения является важным показателем общего развития ребенка.

Целью исследования являлось изучение особенностей и уровня развития культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста.

В нем приняла участие 48 детей старшего дошкольного возраста, которые были разделены нами на две группы: контрольную – 24 ребенка, экспериментальную – 24 ребенка.

Исследование проводилось на базе МДОУ г. Иркутска.

Критериями оценки культуры поведения старших дошкольников выступали: сформированность пред-

ставлений о правилах поведения, владение нормами и правилами общения, осознание значимости проявления вежливости, деликатности, предупредительности, умение руководствоваться знаниями о культуре общения в практической деятельности мы определили уровни сформированности культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста.

В качестве методик диагностики культуры поведения выступали:

Беседа о культуре общения (С.В. Петерина);

Методика «Беседа и рисование» (С.Ю. Серебренникова);

Методика «Ситуации» (С.В. Петерина);

Методика «Диагностика способности к партнерскому диалогу» (А.М. Щетнина).

Изучение представлений старших дошкольников о правилах поведения показало, что на высокий уровень выявлен 16 % (4) детей экспериментальной группы и 20% (5) детей контрольной группы. Они отнесены к данному уровню потому, что в ходе беседы при ответах на вопросы они проявили знание правил культуры поведения в разных ситуациях, со взрослыми и сверстниками, они могли обосновать свой ответ, что указывает на осознанность данных норм культурного поведения. *Например: «Ко взрослым, кроме родителей и близких родственников нужно всегда обращаться на Вы, это правило» (Лена К.).*

Средний уровень развития знаний о правилах общения выявлен у 42% (10) детей экспериментальной группы и у 42% (10) детей контрольной группы. Они отнесены к данному уровню потому, что отвечали на вопросы эти дети преимущественно правильно, но затруднились в обосновании своего ответа, из чего можно сделать вывод о том, что знания у детей о правилах общения сформированы, но они не являются в достаточной мере осознанными, чтобы стать нормой поведения в повседневном общении. *Например: «Когда я выхожу из-за стола, я говорю «спасибо», потому что я вежливый» (Артем О.).*

В группу детей с низким уровнем знаний и о правилах общения вошли 42% (10) детей экспериментальной группы и 38% (9) детей контрольной группы потому, что они часто давали неверные ответы, не могли объяснить свое поведение, обосновать, искали помощи и подсказки. *Например, на вопрос: «В каких случаях ты используешь вежливые слова?» Антон П. ответил: «Когда здороваюсь».*

По результатам данной методики мы сделали вывод о том, что для многих детей старшего дошкольного возраста характерно наличие общих знаний о правилах поведения, но при этом не все правила являются осознанными и выступают как норма поведения, скорее дети их транслируют как социально одобряемое поведение.

Результаты по методике «Беседа и рисование» показали, что к высокому уровню овладения нормами и правилами общения мы отнесли 8% (2) детей в экспериментальной группе и 17% (4) детей в контрольной группе. Данные дети были определены в эту группу потому, что у детей обеих групп, отнесенные нами к высокому уровню в личностном общении со взрослыми, отмечалась высокая речевая активность. Старшие дошкольники не только активно задавали вопросы взрослому, но и сами охотно отвечали на задаваемые им вопросы, при этом уважительно обращаясь к взрослому на «Вы», интересовались мнением взрослого, соблюдали правила вежливого обращения. Это может свидетельствовать о высокой заинтересованности данных детей в общении со взрослыми. *Например: Таня С. на вопрос взрослого «Что тебе нравится рисовать» ответила – «Я люблю рисовать животных, а еще разные наряды. А вы знаете, как рисовать платье для принцессы?».*

К среднему уровню мы отнесли 38% (9) детей в экспериментальной группе и такое же количество – 38% (9) в контрольной группе. Старшие дошкольники со сред-

ним уровнем овладения нормами и правилами общения в личностном общении со взрослыми также проявляли интерес, но у них наблюдалась недостаточная устойчивость активности в речевом общении. Данные дети испытывали затруднения в продолжении разговора, затруднялись в ответах на некоторые вопросы, а также сами не всегда могли четко сформулировать вопрос, не всегда проявляли знание правил вежливого обращения, могли обратиться к взрослому на «ты», либо называли только имя без отчества. Так, например, *Юля П.* хоть и вступала в диалог с экспериментатором, но при этом была зажата, зрительный контакт не поддерживала, на вопросы взрослого отвечала неохотно, односложно, сама вопросов не задавала. *Рита В.* задала такой вопрос: «А ты зачем к нам пришла, будешь давать задание?».

В группу детей с низким уровнем овладения нормами и правилами общения вошли в экспериментальной группе 54% (13) детей и в контрольной группе 46% (11) детей. Данные дошкольники были включены в эту группу в связи с тем, что у них отмечалось снижение речевой активности, редкое использование вежливых слов, интерес к общению не наблюдался. Данные дети сами не организовывали диалог со взрослым, вопросов не задавали.

В общении у ребенка активность снижена, необходима постоянная стимуляция взрослого, ребенок пассивен, интерес к общению у него снижен, вежливые слова отмечаются редко. Так, например *Борис М.* рисовал рисунок, не обращая внимание на то, что взрослый задает ему вопросы, а когда закончил, то просто встал и ушел. *Кристина Ч.* также реагировала молчанием, в тех случаях, когда не хотела отвечать на поставленный вопрос.

Важным проявлением культуры поведения у ребенка является осознание значимости следования этим нормам во взаимодействии с другими людьми.

По результатам методики «Ситуации» на высоком уровне осознания значимости проявления вежливости, деликатности и предупредительности находится 13% (3) детей экспериментальной группы и 17% (4) детей контрольной группы. Они отнесены к данному уровню потому, что они продемонстрировали, что в ответе о том, как бы поступили проявление качеств вежливости, деликатности, предусмотрительности, обосновали свой выбор, указав, как повлияет их поведение на другого человека положительным образом, упоминали нормы общения. *Например: «Я считаю, что мальчик поступил неправильно. Это некрасиво спрашивать про торт и не интересоваться самим именинником» (Оля Л.).*

Средний уровень осознания значимости проявления вежливости, деликатности и предупредительности выявлен у 58% (14) детей экспериментально и 58% (14) контрольной группы. Они отнесены к данному уровню потому, что в двух из трех ситуаций они дали правильные ответы, но затруднились в объяснении своего поведения, они лишь частично отметили, что такое поведение, как описано в ситуации, может негативно повлиять на участника ситуации. *Например, «Она расстроится» (Наташа А.), «Ей будет обидно» (Антон В.) и т.д.*

В группу детей с низким уровнем осознания значимости проявления вежливости, деликатности и предупредительности вошли 29% (7) детей экспериментальной группы и 25% (6) детей контрольной группы. Эти дошкольники были отнесены к низкому уровню потому, что они часто давали неверные ответы, не могли объяснить свое поведение, обосновать, искали помощи и подсказки. *Например: «Я не знаю. Ну и что, что ленточка оторвалась, она сама увидит» (Сергей К.)*

Обобщая результаты по данной методике, мы можем сделать вывод о том, что старшие дошкольники еще не в полной мере осознают значимость проявления таких качеств как вежливость, деликатность, предупредительность, поэтому в подобных ситуациях проявляются себя по-другому, не всегда в соответствии с правилами и нормами культуры общения.

Оценка способности к партнерскому диалогу показала, что на высоком уровне развития умения руководствоваться правилами культурного поведения в практической деятельности находится 17% (4) детей экспериментальной группы и 21% (5) детей контрольной группы. Они отнесены к данному уровню потому, что в процессе наблюдения они проявили умения в общении со сверстниками и взрослыми: они умеют спокойно, терпеливо слушать партнера, легко с ним договариваются и адекватно эмоционально подстраиваются в процессе общения, постоянно используют формы вежливого обращения при приветствии, прощании, в ситуациях с незнакомыми взрослыми людьми, в общественных местах. *Например, Аня Т., обращаясь к другой девочке говорит: «Давай с тобой вместе играть. Я рада, что тебе нравятся такие куклы. Спасибо за ленточку для моей Барби».*

Средний уровень выявлен у 31% (6) детей экспериментальной группы и у 37% (8) детей контрольной группы. Они отнесены к данному уровню потому, что в общении со взрослыми и сверстниками они умеют слушать и договариваться, но не обнаруживают способности эмоционально подстраиваться к партнеру, не чувствуют настроение партнера по общению, ориентируются на темп речи и ее эмоциональную окраску. Часть детей в некоторых ситуациях проявляют недостаточную терпеливость при слушании партнера, не вполне адекватно понимают его экспрессию и затрудняются договориться с ним, не всегда используют формы вежливого обращения, либо используют только формы приветствия и прощания, другие формы используют редко. *Например, Гриша К. позвал Сашу идти за конструктором. Саша попросил подождать, пока он доделает аппликацию. Гриша ответил: «Я тогда сам пойду играть».*

В группу детей с низким вошли 52% (11) детей экспериментальной группы и 42% (9) детей контрольной группы. Эти дошкольники были отнесены к низкому уровню потому, что в процессе наблюдения у них наблюдалась слабая сформированность умения слушать партнера, они часто перебивали сверстника, прекращали разговор на любом его этапе, могли раздражаться, недостаточно управляли своими эмоциями, не ориентировались на эмоциональное состояние сверстника, формы вежливого обращения самостоятельно не использовали, только под контролем взрослого. *Например: «У Вани К. мальчики попросили мяч. Он ответил: «Я вам не дам мяч, сам буду играть, и вы ко мне не подходите».*

Обобщив результаты диагностики, мы распределили детей по уровню развития культуры поведения: на высоком уровне развития культуры поведения находится 17% (4) детей экспериментальной и 20% (5) контрольной группы. На среднем уровне 38% (9) детей экспериментальной и 38% (9) контрольной группы. На низком уровне 45% (11) детей экспериментальной и 42% (10) контрольной группы.

Таким образом, к числу особенностей в развитии культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста можно отнести тот факт, что не все полученные знания дети могут осознанно переносить в практику общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, знания о культуре поведения у детей имеют ограниченный характер. Дети этого возраста умеют слушать и договариваться, но не всегда учитывают эмоциональное состояние партнера по общению; недостаточно осознают значимость проявления вежливости, деликатности, предусмотрительности; не всегда могут предупредить или разрешить конфликтную ситуацию; у них отмечается нерегулярность использования форм вежливого обращения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Буре, Р.С. Как поступают друзья: воспитание гуманных чувств и отношений: пособие для проведения бесед с дошкольниками 5-7 лет [Текст] / Р.С. Буре. – М.: Детство – Пресс, 2005. – 24с.

2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст]: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

3. Курочкина, И. Н. О культуре поведения и этикете [Текст] / И.Н. Курочкина // Дошкольное воспитание.- 2003. - № 10. – С.30-34.

4. Курочкина, И. Н. Современный этикет и воспитание культуры поведения у дошкольников [Текст]: учеб. пособие для студентов выс. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

5. Островская, Л. Ф. Беседы с родителями о нравственном воспитании дошкольника [Текст]: кн. для воспитателя дет. сада / Л. Ф. Островская. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.

6. Петерина, С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста [Текст] / С.В. Петерина. – М., 1996.- 142 с.

7. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

8. Шинкарёва, Н. А., Соловьева, Н. А. Особенности формирования культуры поведения детей седьмого года жизни посредством сюжетно-ролевой игры [Текст] / Шинкарёва Н. А., Соловьева Н. А. – Молодой ученый., Материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — vi, 144 с. Пермь. С.139.

УДК 378: 811.111: 004

## АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ И ВОЗМОЖНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ПОСЛЕДСТВИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИКТ

© 2016

**Смирнова Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: sevhome@yandex.ru)

**Аннотация.** Применение средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании приобретает все большие перспективы, а электронные средства учебного (ЭСУН) назначения несут в себе огромный потенциал для развития учебной деятельности. Однако, вопрос корректности, адекватности учебного материала с точки зрения учета индивидуально-психологических особенностей и возможных медицинских последствий приобретает особую актуальность. Используя средства ИКТ в преподавании, становится возможным учитывать не только возрастные особенности и уровень подготовки групп студентов, но и индивидуальные психологические характеристики каждого студента. Применяя средства ИКТ в образовательном процессе, преподаватель должен предусматривать дифференциацию и индивидуализацию обучения. Наполнение ЭСУН должно включать в себя варианты построения индивидуальной траектории обучения в зависимости от типа мышления, принципа «от простого к сложному», снятия трудностей, опоры на аудио- и видеисточники учебной информации. Одними из проявлений негативного медико-психологического воздействия средств ИКТ на студента могут выразиться в Интернет-зависимости, игромании и киберпреступности. Необходимо рассматривать категорию здоровья в процессе использования средств ИКТ и решать вопрос адаптивности ЭСУН, возможности релаксации, снятия нервной нагрузки, переключения внимания, смене форм деятельности.

**Ключевые слова:** информатизация образования, функциональные и психофизиологические возможности, нервно-психические затраты, защитные механизмы нервной системы, качество усваиваемой учебной информации, настроение и самочувствие пользователя, выбор индивидуального темпа работы, варианты работы с программой, адаптивность средств ИКТ, мотивация, психологический барьер, возраст обучающихся, психологически обоснованное применение, склад мышления, характерологические особенности,

## ASPECTS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL IMPACT AND POTENTIAL MEDICAL CONSEQUENCES OF ICT USE

© 2016

**Smirnova Elena Vladimirovna**, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department  
of «Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures»

*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, street Belorusskaya, 14, e-mail: sevhome@yandex.ru)

**Abstract.** The use of means of information and communication technologies (ICT) in education is becoming a large prospect, and electronic means of educational training carry a huge potential for the development of educational activities. However, the question of correctness, the adequacy of the training material in terms of individual-psychological characteristics and possible health effects is of particular relevance. While using ICT tools in teaching it becomes a question to consider the age peculiarities and level of training of groups of students, and individual psychological characteristics of each student. Applying ICT in the educational process, the teacher has to differentiate and individualise the learning. ASUN contents should include options for building individual learning paths depending on the type of thinking, following the principle «from simple to complicated», lowering difficulties, supporting for audio and video sources of educational information. One of manifestations of adverse health and psychological effects of ICT on students can be expressed in negative behaviour, Internet addiction, game addiction and cyber crime. It is necessary to consider the category of health in the use of ICT and to solve the issue of adaptability, the possibilities of relaxation, relieve nerve stress, attention switch, the change of forms of activities in electronic means of educational training.

**Keywords:** informatisation of education, functional and psychophysiological abilities, neuropsychic costs, quality of learn educational information, user's mood and feelings, choice of individual work pace, variant of work with a program, adaptability of ICT means, motivation, psychological barrier, age of a student, psychologically valid use, way of thinking, features of a character.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В современных условиях процесс обучения все больше вовлекает использование средств информационных и коммуникационных технологий. Электронные средства учебного (ЭСУН) назначения несут в себе огромный потенциал для развития всех видов учебной деятельности. Однако, вопрос корректности, адекватности учебного материала с точки зрения учета индивидуально-психологических особенностей и возможных медицинских последствий приобретает особую актуальность. Наполнение ЭСУН должно включать в себя варианты построения индивидуальной траектории обучения в зависимости от типа мышления, принципа «от простого к сложному», снятия трудностей, опоры на аудио- и видеисточники учебной информации. Индивидуально-психологический и медицинский аспекты любого ЭСУН формирует мотивацию к обучению, снижает и устраняет усталость, способствует переключению видов деятельности, помогает концентрировать внимание на существенно важном учебном материале. Весомый вклад ученых в теоретический аспект и исследования указанной проблемы во многих

ее методических и прикладных аспектах не полностью решает проблему с практической точки зрения. В частности, дискуссионными остаются вопросы представления учебного материала в ЭСУН с учетом психофизиологических особенностей, способностей, задатков обучающихся, а также анализа медицинских последствий использования средств ИКТ.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Исследованию теоретических и практических вопросов применения средств ИКТ в обучении посвящены труды отечественных и зарубежных ученых: Артамоновой Г.В., Есениной Н.Е., Захаровой И.Г., Карамышевой Т.В., Лавиной Т.А., Лапчик М.П., Мазура З.Ф., Мартиросян Л.П., Метелевой Л.А., Панюковой С.В., Петуховой А.А., Роберт И.В., Смирновой Е.В., Цветковой Л.А., Чертаковой Е.М., Hayase M., Higgins J., Kobayashi E., Levy V., Nagashima Sh., O'Shea T. и др.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью статьи является исследование и определение во-

просов, связанных с учетом медицинских последствий и индивидуально-психологических особенностей обучающихся при работе с электронными средствами учебного назначения, предназначенными для учебной деятельности.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Формирование специалиста в условиях информатизации образования опирается на исходные функциональные и психофизиологические возможности студента, активное использование ими собственных интеллектуальных усилий. Достижение высокого уровня познавательной деятельности студентов при применении средств ИКТ достигается ценой достаточно серьезных нервно-психических затрат. Так, например, стремление преподавателя увеличить количество информации в электронном средстве учебного назначения (ЭСУН) приводит к срабатыванию защитных механизмов нервной системы студента [1; 2]. Желание повысить скорость информационного потока или продолжительность занятий приводит к понижению качества усваиваемой учебной информации, к увеличению количества ошибок, ухудшению настроения и самочувствия пользователя. По данным физиолого-гигиенических исследований установлено, что локальное утомление зрительного анализатора пользователей при полностью автоматизированном обучении происходит в 2–3 раза интенсивнее, чем при традиционном. Все это является следствием различных причин, основными из которых выступают: увеличение нагрузки на зрительный канал связи; исчерпывание эмоционального заряда, к которому приводит первоначальная встреча с новым; накопление отрицательных эмоций из-за возможных неудач и неясностей; восприятие большого количества нового учебного материала, который может быть хорошо обдуман, но не ассимилирован первичной нервной системой и по этой причине активно не используется при получении следующих информационных порций. Поэтому, применяя средства ИКТ в образовательном процессе, преподаватель должен предусматривать дифференциацию и индивидуализацию обучения. Студенты в силу своих психофизиологических особенностей обладают различными способностями, задатками, поэтому для усвоения учебного материала разным студентам требуется разное количество времени, разное количество упражнений по степени сложности, чтобы достичь определенных результатов [3-7]. Используя средства ИКТ в преподавании, становится возможным учитывать не только возрастные особенности и уровень подготовки групп студентов, но и индивидуальные психологические характеристики каждого студента. Преподаватель, опираясь на индивидуальные программы развития студента и ЭСУН, обеспечивает студенту успешное продвижение в овладении дисциплиной, обеспечивая студентов:

- индивидуальным способом управления учебной деятельностью (применение различных по степени версий компьютерных программ на базе тестирования исходного уровня знаний студентов с возможностью перехода к более сложным или более простым вариантам работы с программой в зависимости от успешности результатов) [8-15];

- возможностью выбора индивидуального темпа работы (варьирование скорости предъявления учебной информации на дисплее и темпа диалогового взаимодействия студента с компьютером);

- предоставлением индивидуального набора средств поддержки обучения (справочных материалов, подсказок и ключей);

- адаптацией формы предъявления учебного материала к индивидуальным особенностям восприятия информации конкретным пользователем.

Одно из проявлений негативного медико-психологического воздействия средств ИКТ на студента может выразиться в негативном поведении, характеризующимся как не соответствующее общепринятым нормам. Под

негативным девиантным поведением в области применения средств ИКТ понимается осознанное, либо неосознанное использование средств ИКТ для совершения тех или иных воздействий, направленных на причинение морального, физического или экономического вреда организациям или частным лицам. Исследователи к наиболее распространенным проявлениям негативного девиантного поведения в сфере компьютерных технологий исследователи относят: Интернет-зависимость, игроманию и киберпреступность.

Чтобы избежать возможных негативных последствий средств ИКТ необходимо решать вопрос адаптивности ЭСУН, возможности релаксации, снятия нервной нагрузки, переключения внимания, смене форм деятельности и т.д. Негативное воздействие на психику студента может быть обусловлено и несоответствием информации, предоставляемой на экране компьютера, индивидуальным возможностям личности [16; 17]. Анализ исследований в области применения средств ИКТ в образовании показывает, что не все обучающиеся равно воспринимают виртуальные экранные миры, умеют вести интерактивный диалог [18-22]. Следует учитывать также, что негативное влияние на психику личности могут оказать неестественные, иллюзорные впечатления от виртуальных миров, ситуаций симулирования, излишние игровые, цветовые, звуковые нагрузки на каналы восприятия.

Решение этих проблем осуществляется путем соблюдения ряда мер физиолого-гигиенического характера, описанных в специальных нормативно-методических документах, утвержденных Министерством здравоохранения РФ и Министерством образования РФ. Однако рекомендации и положения этих документов не всегда соблюдаются при разработке ЭСУН. В данном случае необходима разъяснительная и профилактическая работа среди преподавателей-разработчиков ЭСУН.

По мнению исследователей-методистов личностно ориентированный подход в обучении наиболее полно реализуется именно при компьютерной форме обучения. Индивидуализация процесса обучения осуществляется благодаря мощному потенциалу компьютерных средств по адаптации к нуждам конкретного пользователя. Повышение эффективности обучения на базе средств ИКТ обусловлено созданием положительного психоэмоционального фона в процессе обучения с использованием средств ИКТ. В рамках использования ЭСУН дружественный интерфейс предусматривает: выбор оптимального темпа и режима взаимодействия, гарантию надежности работы компьютера, развитие средств помощи пользователю и обратной связи, наличие средств защиты от ошибок, преодоление психологического барьера между компьютером и студентом благодаря созданию удобного и естественного стиля их взаимодействия [23; 24]. Для этого при выборе средств ИКТ необходимо учитывать возраст обучающихся и основные цели обучения (с тем, чтобы, с одной стороны, повысить уровень мотивации в обучении и в использовании средств ИКТ, сделав процесс овладения дисциплиной с помощью средств ИКТ максимально привлекательным и интересным, а с другой стороны, оптимизировать учебный процесс, экономя время работы студента и преподавателя и не отвлекая внимания пользователей на второстепенную информацию).

Из психологии известно, что результат собственного труда при использовании мультимедиа в средствах ИКТ вызывает определенные положительные эмоции, порождающую дополнительную мотивацию учебы. Проведенные в ряде вузов исследования показывают, что именно ЭСУН обучения являются тем средством, которое создает необходимые предпосылки для возникновения внутренней мотивации деятельности личности в условиях обучения с применением средств ИКТ, особенно тогда, когда они способны адаптироваться к характерологическим особенностям студентов, складу их мышления, уровню имеющихся знаний [25; 26].

Преподавателю очень важно уметь определять и формировать мотивы познавательной деятельности студентов, используя для определения и изучения структуры мотивов общие методы педагогических исследований: беседу, анкетирование, наблюдение, тестирование и др. Необходимо при проектировании и дальнейшем использовании средств ИКТ уделять самое серьезное внимание учету всех негативных явлений, которые могут быть вызваны непродуманным и психологически необоснованным применением компьютерных средств обучения [26; 27]. Средства ИКТ, основанные на всемерной активизации познавательной деятельности студентов, могут быть эффективными лишь при условии строгого учета психофизиологических и психологических особенностей студентов, наличия в них системы диагностики и коррекции значимых для обучения и профессиональной деятельности качеств личности и состояний человека. Необходимо рассматривать категорию здоровья в процессе использования средств ИКТ как функцию от конечной цели – подготовки специалиста. Это будет способствовать более полному развитию и профессиональному становлению личности обучаемого в условиях информатизации образования в системе профессиональной подготовки специалистов.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, использование средств ИКТ в учебно-педагогическом процессе представляют качественно новый этап в теории и практике педагогики.

Однако стремление педагогов удовлетворить возрастающие потребности общества в образовании путем использования возможностей средств ИКТ должно подтверждаться решением вопросов корректного наполнения ЭСУН, с точки зрения приспособления обучающей системы к особенностям конкретного процесса обучения с целью его оптимизации на основе: учета психологических особенностей обучающихся (вид памяти, тип темперамента и т.п.); обеспечения приемлемых психофизиологических характеристик взаимодействия обучающегося с компьютером; выбора индивидуального темпа работы и способа изложения материала, осуществления оптимальной стратегии управления процессом обучения.

ЭСУН должны способствовать формированию мотивации, решению образовательных задач в области образования, переосмыслению теоретических и методических представлений о процессе обучения

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: «Школа – Пресс», 1994. – 205 с.
2. Смирнова Е.В. Аспекты социальной адаптации билингвальной личности студента в условиях информатизации российских вузов В сборнике: Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков сборник материалов V международной научной заочной конференции. Тольяттинский государственный университет, Гуманитарно-педагогический институт. 2016. С. 172-178.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1956.
4. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. – М., 1982.
5. Артамонова Г.В. Роль мотивации в процессе самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 7-9.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языком: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
7. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным

языкам в школе. – М., 1991.

8. Метелева Л.А. К вопросу о взаимосвязи социализации и формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 49-51.
9. Панюкова С.В. Информационные и коммуникационные технологии в личностно-ориентированном обучении. – М.: Изд-во ИОСО РАО, 1998. – 225 с.
10. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой иноязычной деятельности в вузе при использовании средств ИКТ // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 33-40.
11. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84.
12. Новикова А.В. Опыт использования информационных интерактивных образовательных технологий в техническом вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 6 (22). С. 239-242.
13. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23
14. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Методическая система профессионально-ориентированного обучения дисциплине «современные информационные технологии» // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 42-45.
15. Темирджанова М.А. Информационная компетентность в предметной и методической системе подготовки студентов к профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 71-73.
16. Смирнова Е.В. Социокультурные содержательно-методические аспекты электронных средств учебного назначения, ориентированные на развитие умений иноязычной деятельности // Актуальные проблемы экономики и управления. 2016. № 2 (10). С. 80-83.
17. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика. 1988, 192 с.
18. Третьякова Е.М., Одарич И.Н. Повышение познавательной активности студентов в профессиональном обучении с применением новых информационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 123-125.
19. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.
20. Сергушина О.В., Евсеева О.А. Информационное обеспечение учебной деятельности студентов вуза по педагогике: постановка проблемы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 112-113.
21. Ясаревская О.Н. Гуманитарное образование и информационные технологии // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 1 (05). С. 150-154.
22. Гушина О.М., Аникина О.В. Информационно-образовательная среда формирования индивидуальной траектории подготовки студента // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 34-37.
23. Смирнова Е.В. Аспекты компьютерной лингводидактики в развитии умений иноязычной деятельности Saarbrücken, 2011.
24. Смирнова Е.В. Формирование и использование программно-методического обеспечения, реализующего возможности информационных технологий, для развития умений иноязычной деятельности / Смирнова Е.В. // диссертации на соискание ученой степени кандидата



---

педагогических наук / Москва, 2007

25. Роберт И. В. и др. Методические указания по профилактике переутомления студентов вузов при работе с видеотерминалами. / Минздрав СССР. – М., 1988, с. 45.

26. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). 3-е издание. – М.: ИИО РАО, 2010. – 356 с.

27. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. – 1998. – № 1.

УДК 37.013.73

## ИСТОРИЧЕСКИЙ РАКУРС СТАНОВЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЫ

© 2016

**Султанова Татьяна Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики  
*Оренбургский государственный университет*  
(460018, Россия, Оренбург, проспект Победы, 13, e-mail: [sulttatyana@yandex.ru](mailto:sulttatyana@yandex.ru))

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности возникновения и развития отечественной школы в контексте многообразных общественных и культурных трансформаций. Согласно авторской позиции основу исследования заявленной проблемы составляет принцип историзма, обеспечивающий возможность выявления и обоснования глубинной связи времен, взаимозависимости прошлого с настоящим и будущим российской школы. В качестве основных причин появления школы определены экономические, социальные, политические и духовные потребности общества и отдельного человека. Эволюция российской школы описана через ряд взаимосвязанных этапов, представляющих собой своеобразные ступени ее возникновения, становления и развития как социальной системы, обладающей устойчивыми и стабильными компонентами. Выделены особые черты российской школы, определяющие специфику ее функционирования в различные временные периоды: историческое «запаздывание» в развитии; многонациональный состав и полиэтничность образовательных субъектов; интегративный культуротворческий характер деятельности школы; государственная обусловленность образовательной и воспитательной деятельности школы; народность; уникальные традиции духовно-нравственного воспитания; российский менталитет. Школа представлена как самостоятельная область социальной практики, как учебное заведение, обеспечивающее подготовку молодого поколения к жизни, как источник и основа научных знаний, духовности, культуры, морали, добра.

**Ключевые слова:** возникновение и развитие школьного образования, принцип историзма, школа, этапы развития школы, многонациональность, полиэтничность, народность, российский менталитет.

## HISTORICAL PERSPECTIVE OF FORMATION OF THE RUSSIAN SCHOOL

© 2016

**Sultanova Tatyana Anatolievna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of general and professional pedagogy  
*Orenburg state university*  
(460018, Russia, Orenburg, Victory avenue, 13, e-mail: [sulttatyana@yandex.ru](mailto:sulttatyana@yandex.ru))

**Abstract.** The article describes the features of the emergence and development of the national school in the context of social and cultural transformations. According to the author's research is based on the position of the problem is the principle of historicism. It provides the opportunity to identify and justify the communications era, interdependency past, present and future of the Russian school. Among the main causes of school identified the economic, social, political, and spiritual needs of society and the individual. Evolution of the Russian school is described through a series of interrelated stages. They represent a kind of stage appearance, formation and development of the school as a social system that has sustained and stable components. Highlighted special features of the Russian school, which determine the specificity of its functioning in different time periods: historic «delay» in the development; multinational and multi-ethnicity of the subjects of education; integrative nature of school activities; state the nature of the educational activities of the school; nationality; unique traditions of spiritual and moral education; Russian mentality. The school is presented as an independent field of social practice, as an educational institution that provides training of the younger generation for life, as the source and the basis of spirituality, culture, morality, goodness, scientific knowledge.

**Keywords:** the emergence and development of school education, the principle of historicism, school, phases of school development, multinational, multi-ethnicity, nationality, Russian mentality.

Возникновение и развитие школьного образования имеет глубокие исторические корни. Пережив все многообразие общественных и культурных трансформаций, происходивших в различных сферах деятельности человека, школы утвердили свое право считаться значимым социальным институтом, обеспечивающим подготовку молодого поколения к жизни. В этой связи существенное значение в нашем исследовании приобретают процессы реконструкции, описания, объяснения, интерпретации педагогического прошлого, раскрывающие движущие силы развития школы как специфического института социализации в конкретный период времени. При этом принципиально важно учитывать весь спектр временных, природно-географических, социокультурных факторов, которые определяли своеобразие развития теории и практики воспитания и обучения, обуславливали постепенный переход от одного этапа развития школы к другому в соответствующую историческую эпоху.

В качестве основной причины появления школы исследователи истории педагогики и образования [1; 2; 3] определяют практические потребности общества и самого человека: экономические, социальные, политические и духовные. Их удовлетворение было связано с потребностью в знающих грамотных людях, владеющих письменностью, счетом, знаниями в сферах экономики, медицины, земледелия, строительства, торговли, в государственном управлении и в церковном деле.

В тоже время накопление социального опыта, увеличение объема знаний, появление письменности, начал

математики, астрономии, медицины, права и других отраслей знания также привели к появлению школы. По мнению А.А. Терентьева, «в обществе возникли широкие сферы потребления знаний, сферы, нуждающиеся в грамотных людях, и школа стала тем общественным учреждением, которое и было призвано удовлетворить эти потребности» [2, с. 37]. Таким образом, школы как учебные заведения, возникнув, стали особой сферой человеческой деятельности по передаче знаний молодому поколению учителями, педагогами, наставниками, мастерами, самостоятельной областью социальной практики.

Первые образовательные учреждения (училища) появились при княжеских дворах Владимира Мудрого в Новгороде. Они послужили примером для учреждения школ и при дворах других князей. Образование носило демократический (внесловный) характер. Изначально в училищах обучали умению читать и писать, грамоте и иностранным языкам. Также в Киеве в 1086 году открылось первое женское училище. Помимо этого по данному образцу открывались школы при монастырях. Например, в Переяславле, Чернигове, Суздале. Несмотря на то, что данные школы находились при монастырях, они обладали определенной самостоятельностью относительно институтов церкви и государства.

По мнению ряда исследователей [4; 5; 6], в рассматриваемый период большинство населения в Древней Руси было не только малообразованным, но и полностью безграмотным. Вместе с тем до нашего времени

сохранились артефакты, свидетельствующие об обратном [3]. Яркими примерами, подтверждающими это, являются оставленные случайными прихожанами надписи на стенах Новгородского и Киевского Софийских соборов; берестяные грамоты XI–XIII веков, обнаруженные в Великом Новгороде и других древнерусских городах. Содержание берестяных грамот позволяет сделать вывод, что их составителями были люди, принадлежащие к разным социальным слоям. Это были купцы, ремесленники, крестьяне. Найдены грамоты, созданные женщинами, а также такие, которые служили ребенку школьной тетрадь. Помимо этого существуют другие прямые и косвенные доказательства распространения грамотности в Древней Руси.

Объединение русских княжеств вокруг Москвы и складывание централизованного Русского государства в конце XV – начале XVI вв. повлекло за собой некоторый подъем образования [1]. Возникли разнообразные частные и приходские школы, назначение которых связывалось с обучением грамоте и счету детей духовенства, ремесленников и купцов. Помимо этого в 1551 году была создана система православного образования, утвержденная решением Стоглавого собора.

Христианские догмы и нравственные заповеди православия составляли основу воспитания и социализации подрастающего поколения [2, с. 100]. Вся жизнь человека была пронизана православными началами: регулярные посещения церкви, участие в церковных службах, проводимые ритуалы и обряды. Подобный уклад жизни оказал определяющее влияние на формирование и развитие отечественной системы школьного образования.

По образцу европейских грамматических школ с середины XVII века в Москве начали открываться учебные заведения, которые давали как светское, так и богословское образование. Пробразом складывающихся московских школ являлись западноевропейские схоластические школы [7, с. 73]. Так в 1687 году в Москве была создана Славяно-греко-латинская академия. В ней обучались М.В. Ломоносов, А.Д. Кантемир, В.И. Баженов, Л.Ф. Магницкий, В.К. Тредиаковский и др.

Процесс становления российской школы можно считать периодом ученичества, поскольку путь от невежества и темноты к очищению от подозрительности и высокомерия по отношению к другой культуре проходил через пробы и ошибки. Интересно высказывание В.О. Ключевского по этому поводу: «Не думайте, что это были настоящие, правильно устроенные, на наш взгляд, школы, с выработанным уставом, учебными планами и программами, постоянным преподавательским штатом и т.п. Это были случайные и временные поручения тому или другому приезжему ученому обучать греческому или латинскому языку молодых людей, которых посылало к нему правительство или которые сами хотели у них учиться» [8, с. 261]. Школы этого периода были неустойчивы, возникали и исчезали в зависимости от складывающегося социально-политического положения.

Как было отмечено выше, в допетровское время образование носило демократический (внесловный) характер. Так, например, в момент создания Славяно-греко-латинской академии, в ней обучалось 76 учеников. Туда входили не только князья, священники, монахи, дьяконы, но и всякого чина дворовые люди, вплоть до слуг и конюхов.

В XVIII веке помимо Славяно-греко-латинской академии были открыты Московский и Академический университеты при Петербургской Академии наук. Благодаря Петру Великому повсеместно началось создание технических учебных заведений, которые были направлены на подготовку инженеров. Именно с правления Петра в России сформировалась система профессионального образования. Были открыты такие школы как навигацкая, госпитальная, пушкарская, приказная, которые находились в расположении надлежащих государственных органов. Помимо данных учебных заведений

в разных городах России в этот период были созданы также «цифирные школы». К 1722 году их насчитывалось около 42. В «цифирных школах» обучались начальному курсу математики. А гуманитарное образование в России в этот период осуществлялось духовными школами, преподавателей для которых готовили в Славяно-греко-латинской академии.

В России к 1725 году было открыто около 50 епархиальных школ. Впоследствии были созданы гарнизонные школы. В них помимо начального военного образования солдатские дети осваивали азы математических и инженерных знаний. В некоторых духовных («архиерейских») школах появились «средние» и «высшие» классы. Они стали именоваться «семинариями». Помимо грамоты, в них преподавались богословие, философия, грамматика и риторика.

Петром I были осуществлены крупные реформы в области образования и культуры, нацеленные на просвещение русского народа. С этой целью закупались за границей и переводились на русский язык книги по естественным, математическим и техническим (астрономия) предметам, издавались буквари и учебные пособия, открывались учебные заведения, был организован выпуск первой русской печатной газеты. В качестве педагогов приглашались иностранные ученые и мастера, а молодые дворяне посылались за границу для обучения. Таким образом, в годы царствования Петра I был заложен фундамент для развития и распространения образования в России. Но, как заметил историк С.Ф. Платонов, «не следует, однако, преувеличивать этих результатов, при Петре образование коснулось только высших слоев общества, и то, слабо; народная масса осталась при своем старом мировоззрении» [9].

Изучение опыта организации образования и важнейших педагогических идей ведущих стран Западной Европы началось при правлении Екатерины II. В XVIII веке в России были хорошо знакомы работы Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, Дж. Локка, Д. Дидро. Принятый за основу гуманистический идеал, зародившийся в эпоху Возрождения и исходящий из понимания человека как высшей ценности, позволил сформулировать новые приоритеты школы, выраженные не только в необходимости обучать, но и воспитывать детей. Были созданы три типа общеобразовательных школ (малые, средние и главные). На первой ступени осваивались чтение, письмо, знание цифр, священная история, начатки русской грамматики. На второй – обучение усложнялось за счет объяснения русской грамматики и выполнения орфографических упражнений, изучения всеобщей и русской истории, краткой географии России. На главной ступени осваивались подробный курс географии и истории, грамматика с упражнениями по деловому письму, основания геометрии, механики, физики, естественной истории и гражданской архитектуры.

В данный период за основу обучения в России были взяты прусская и австрийская модели образования. Была введена классно-урочная система Я.А. Коменского. На уроках учителя пытались использовать наглядные средства обучения, а в старших классах пробовали вызывать у учеников самостоятельную работу мысли.

Начало XIX века стало качественно новым и важным этапом в развитии отечественной школы. Именно в это время российская школа сложилась в единую целостную, устойчивую систему учреждений народного образования. Было создано около 300 школ и пансионов, в которых работали 720 учителей и обучались около 20 тыс. учащихся. В связи с тем, что крестьянство практически не имело доступа к образованию, сельские образовательные учреждения практически не создавались.

В эпоху царствования Александра I система образования претерпела изменения. Группой молодых реформаторов под руководством М.М. Сперанского впервые была создана школьная система, распределенная по учебным округам и замкнутая на университетах

[7, с. 291]. Основу школьной системы составили принципы бессословности обучения на низших его ступенях, преемственности учебных программ. Появились три типа школ: одноклассные приходские училища, уездные трех-четырёхклассные училища, шестиклассные губернские гимназии [10, с. 194]. Обучение в приходских и уездных училищах носило богословский характер и осуществлялось на бесплатной основе. Основным отличием данного типа школ было их соответствие трем последовательным ступеням общего образования. Учебный план каждого следующего типа школы не повторял, а продолжал учебный план предыдущего. Финансирование сельских приходских училищ осуществлялось помещиками, а уездных училищ и гимназий – из государственного бюджета.

При Николае I образование стало более консервативным. Важная роль отводилась Министерству народного просвещения [11, с. 291]. В его функционал входили выборы попечителя учебного округа, которому напрямую подчинялись школы. В этот период было закрыто большинство частных учебных заведений, а оставшиеся были преобразованы с целью выявления соответствия их учебных планов с планами государственных училищ и гимназий. Высшие учебные заведения были лишены автономии. Министерство народного просвещения определяло, кого назначить на должность ректора и профессора.

Николай I образовал в 1826 году специальный Комитет устройства учебных заведений, которому было доверено незамедлительно ввести единообразие в учебную систему. При этом системе образования был возвращён сословный характер. «Никто не должен получать образование выше своего звания» [4, с. 421]. Общий механизм образовательной системы остался тем же, но все школы, как отмечалось выше, были переведены в прямое подчинение Министерству народного просвещения.

Время отмены крепостного права стало переломным моментом не только в истории России, но и важным этапом в развитии российской школы. Александр II перестроил образовательную систему. В 1864 году Положением о начальных училищах он ввел в начальном образовании общедоступность и бессословность. Средние образовательные учреждения поделили на реальные училища и классические гимназии. Все, кто успешно сдавал вступительные экзамены, поступали в училища. В университеты же имели право поступить только выпускники классических гимназий и те, кто смог сдать экзамены. Выпускники, которые закончили реальные училища, могли поступить в другие высшие учебные заведения (например, технические, сельскохозяйственные и т.д.).

Также при Александре II в ведении университетов стали создаваться высшие женские курсы - учебные учреждения, дающие женщинам образование по программам университетов. Вместе с тем такое образование еще нельзя было считать высшим. Статус высших учебных заведений женские курсы приобрели лишь незадолго до революции 1917 года.

Следует отметить, что во второй половине XIX века в российской системе образования важную роль играло общество. Создавались педагогические сообщества, собирались педагогические съезды, основывались комитеты грамотности. По факту, российским обществом в основном контролировалось дошкольное образование, начальное народное, женское, внешкольное образование и профессиональная школа.

После Октябрьской революции начался новый исторический этап в развитии российского общества, а вместе с ним и новая жизнь школы. Произошло существенное изменение системы образования: «все общеобразовательные школы стали общенародными; существование частных школ запрещено; введены бесплатное обучение, совместное обучение детей обоего пола; школа отделялась от церкви, а церковь - от государства; запре-

щалось преподавание в учебных заведениях какого бы то ни было вероучения и исполнение обрядов религиозного культа; отменялись физические наказания детей; все национальности получили право обучения на родном языке; положено начало созданию советской системы общественного дошкольного воспитания; выработаны и введены в действие новые правила приёма в вузы, открывшие двери для рабочих и трудящихся крестьян» [12]. Декретом СНК РСФСР существующие учебные заведения были переданы в ведение Наркомпроса РСФСР.

Таким образом, начиная с 1917 года, начался перманентный период поиска новых форм и методов через определение характера и содержания деятельности школы, через постановку задач, которые она должна решать [13]. На изменение системы образования большое влияние оказали педагогические идеи, отражающие поиски новых путей образования и воспитания ребенка. Они представлены в работах К.Н. Вентцеля, С.Т. Шацкого, В.М. Бехтерева, П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского и др.

В 20-х годах уровень грамотности населения резко вырос, поскольку школа стала единой, обязательной и бесплатной. Вместе с этим появился и целый ряд недостатков [14; 15]: формальный подход к решению ряда школьных проблем со стороны чиновников, неоправданный разрыв с историческими корнями, потеря многих нравственных и духовных ценностей и др. Образовательный процесс был идеологически направлен, изучалась история КПСС, диалектический и исторический материализм, политэкономия социализма и т.п. Таким образом, школа получила новую социально-политическую и духовную ориентацию.

Предполагалось, что основу обучения и воспитания составят марксистско-ленинское мировоззрение, материализм и коммунистическая идеология, принципы политехнизма [2, с. 134]. Еще одним недостатком было то, что весь учебный процесс был ориентирован на «среднего» ученика. То есть индивидуальные особенности личности детей игнорировались, свободное развитие не одобрялось, и отстающие, и одаренные ученики занимались по одной программе. Более важным считалось усвоение фактического материала, чем воспитание в ребенке творческой активности.

К началу 30-х годов в СССР сложилась тоталитарная государственная власть, которая не могла не отразиться и на образовательных учреждениях. Идеи единой трудовой школы были полностью отменены. Вводилось всестороннее централизованное управление и централизованный контроль. В образовательном процессе в качестве приоритетов были провозглашены дисциплина и послушание, а не формирование и развитие личности ребенка. Школа была ориентирована на традиционную методику. Любые эксперименты и творческий поиск, направленные на ученика, были под запретом. Вводилось единое содержание, единые программы и учебные планы, единые стабильные учебники. Основной задачей во второй половине 30-х годов был постепенный переход ко всеобщему семилетнему образованию. Назначение школы определялось необходимостью подготовки достаточного количества молодежи для обучения в вузе.

В целом заслуга советской власти заключалась в обновлении и развитии школы, введении всеобщего начального обязательного образования, создании условий для обеспечения равенства граждан на получение образования, его бесплатности и доступности. Таким образом, возросший образовательный и культурный уровень населения создал предпосылки для обновления страны и индустриализации народного хозяйства.

Основная задача периода 40-х - конца 50-х годов, стоящая перед школой - это переход ко всеобщему обязательному семилетнему, а позднее восьмилетнему образованию молодежи. Развитие школьной системы происходило за счет роста числа семилетних образовательных учреждений, что повлекло за собой увеличение чис-

ла обучающихся. В целом можно считать, что поставленные перед школой задачи были успешно решены. В подтверждение этому приведем слова П.А. Сорокина: «В короткий послевоенный период ... уровень культуры и творческих достижений русского народа в области науки, технологии, философии, права, этики, литературы, музыки, живописи, театра и в других областях культуры, бесспорно, не уступает уровню других стран Запада и Востока» [16].

В 60-80-е годы стало наблюдаться ослабление партийно-идеологического давления на педагогическую науку [17, с. 73]. В это время интерес исследователей был направлен на разработку методологических проблем воспитания, всестороннего развития личности, политехнического образования, теории обучения в целом и содержания общего образования в частности и т.д. Актуализировались научно-педагогические идеи системно-структурного подхода к педагогическим явлениям, акцент в исследованиях был сделан на взаимосвязи педагогики с другими науками, единстве воспитания и обучения, социальных функций школы, соотношении теории познания и теории обучения, взаимообусловленности принципов обучения, оптимизации обучения, дифференциации обучения и профориентации и т.д. Были предложены оригинальные концепции образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.).

Вместе с тем, к началу 80-х годов в системе российского школьного образования все большее отражение находили негативные тенденции, которые проявлялись еще в 30-х годах. Снизилось качество обучения в сельских школах и школах маленьких городов. Еще одним недостатком стала закрытость школы, ее изолированность от общества, потеря права выбора и самостоятельности решения. Данная тенденция привела к потере образовательными учреждениями ответственности перед обществом и государством за судьбу подрастающего поколения. Директор школы позиционировался как государственный чиновник. Главным критерием оценивания работы образовательного учреждения являлся формальный уровень успеваемости и воспитательной работы. Функции учителя связывались с выполнением программы общеобязательного учебника. Ученик также не мог выбрать свой собственный образовательный путь, поступить в школу он мог только в границах своего микрорайона. Многие «реформы», диктуемые школе сверху, были фиктивными и нереализуемыми. Социальный престиж образования заметно снизился.

С 90-х годов российская система школьного образования подвержена перманентным реформам. Деятельность школы ориентируется на принципы демократизации, плюрализма образования, вариативности, многоукладности, открытости, гуманизации, гуманитаризации, дифференциации, непрерывности образования. В это время был введен национально-региональный компонент содержания школьного образования, предполагающий изучение истории и культуры различных народов, освоение их языков. Таким образом, с начала 90-х годов начинается новый период в развитии российской школы, связанный с важными переменами в обществе, а именно переходом к рыночным отношениям, демократии, созданием гражданского общества.

Этапы развития школы необходимо принимать во внимание вместе с ее характерными особенностями [2, с. 334]. Одной из таких особенностей является историческое «запаздывание» развития. Школа в России как социальный институт возникает и начинает функционировать значительно позже, чем в других странах. Это является следствием тяжелых обстоятельств исторического пути России.

Тем не менее, сложившись как самостоятельное учреждение, российская школа стала развиваться и постепенно усиливать собственное общественное влияние. Она стала фактором, актуализирующим культурный и образовательный потенциал российского общества, Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

зисом его научно-технического прогресса.

Другой важной особенностью российской школы является ее многонациональный состав, полиэтничность [18]. Школа России формировалась и развивалась, исходя из принципа единства в многообразии. С одной стороны обусловленность данной позиции связана с централизацией школьной политики, единообразием программ и уставов, содержания обучения. С другой – подобная организация школьного образования должна быть реализована с учетом локальных условий и особенностей, уникальных характеристик населения, потребностей различных народов в освоении и развитии национальной культуры.

Особенной чертой отечественной школы является интегративный культуротворческий характер ее жизнедеятельности. Данная особенность предполагает обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения историческому и культурному наследию России; воспитание граждан, проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов. Выполняя обозначенную функцию, общеобразовательная школа формирует тем самым единое образовательное пространство страны.

Также следует отметить государственную обусловленность деятельности школы [19]. Создаваемые в России образовательные учреждения в основном были государственными. Они утверждались, направлялись, контролировались и содержались им. Даже частные школы в разные исторические периоды находились под постоянным контролем со стороны государства.

Еще одна специфическая черта отечественной школьной образовательной системы проявляется в особом внимании к духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения. Особый акцент в деятельности российских школ делается на необходимости формирования духовных ценностей. Отечественная школа, опираясь на традиции, не только развивает и воспроизводит духовно-нравственную основу российского народа, но и обеспечивает духовное единство страны.

Назовем и такую особенную черту, повлиявшую на развитие школы, как народность. Вся деятельность школы строилась и строится, ориентируясь на народную, национальную культуру, на знания отечественной истории и литературы, на формирование национального самосознания, культурной идентичности. И, конечно, основу становления и развития отечественной школьной системы составляет исторически сложившийся образ мышления россиян, глубинный уровень их ценностных ориентаций и установок, совокупность образов и представлений, в целом духовный склад народа, влияющий на отношения и поведение людей [20], понимаемый как российский менталитет. Наряду с выделенными специфическими чертами становления и развития российской школы следует отметить толерантность, восприимчивость, открытость, научность, близость к природе т.д.

Таким образом, рассмотрев этапы становления и развития отечественной школы в ходе длительного и сложного исторического пути и выделив наиболее значимые особенности исследуемого процесса, следует констатировать его неоднозначность и противоречивость. История развития российской школы, начавшись со времен древней Руси, продолжается и по сей день. Заметим, что, несмотря на все сложности, отечественная школа обеспечила повышение общеобразовательного уровня населения страны и внесла тем самым огромный вклад в развитие российского общества. Таким образом, школа как сложная, самостоятельная система, которая в ходе своего становления осторожно отбирала новое, критически его оценивала, отбрасывала ненужное и избирала ценное, была и остается для российского народа источником и основой не только научных знаний, но и духовности, культуры, морали, добра.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Григорьев В.В. Исторический очерк русской школы. М.: т-во тип. А.И. Мамонтова, 1900. 589 с.
2. Терентьев А.А. Школа как социальный институт российского общества: дисс. ... д-ра филос. наук. Нижний Новгород, 1998. 387 с.
3. Леонтьев А.А. История образования в России от древней Руси до конца XX века // Русский язык. 2001. № 33. Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200103304>.
4. Милуков П.Н. Очерки по истории русской культуры. М.: Директмедиа Паблишинг, 2007. 275 с.
5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.
6. Каптерев П.Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды. Режим доступа: [http://dugward.ru/library/kapterev\\_pf/kapterev\\_p\\_f\\_obchiy\\_hod.html](http://dugward.ru/library/kapterev_pf/kapterev_p_f_obchiy_hod.html).
7. Днепров Э.Д., Кошелева О.Е., Корнетов Г.Б. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII века. М.: Педагогика, 1989. 479 с.
8. Ключевский В.О. Курс русской истории. Ч. 3 // Сочинения в 9-ти томах. М.: Мысль, 1988. 447 с.
9. Платонов С.Ф. Отношение современников к деятельности Петра // Полный курс лекций по русской истории. Режим доступа: [http://www.hrono.ru/libris/lib\\_p/chart3-4.php](http://www.hrono.ru/libris/lib_p/chart3-4.php).
10. Калинина Е.А. Школьная реформа Александра I и «Положение об училищах» 1804 года // Труды Исторического факультета Санкт-Петербургского университета. 2012. № 11. С. 192-202.
11. Латышина Д.И. История педагогики. М.: Гардарики, 2005. 603 с.
12. Большая советская энциклопедия / под ред. А.М. Прохорова. Режим доступа: <http://gatchina3000.ru/great-soviet-encyclopedia/bse/107/007.htm>.
13. Квитко С.В. Идеологическая направленность реформирования школьного образования в СССР в 1920-1930-е гг. // Вестник РУДН. 2004. № 3. С. 144-153.
14. Нанивская В.Т. анатомия репрессивного сознания (как создавалась отечественная школа) // Вопросы философии. 1990. № 5. С. 47-60.
15. Овчинникова Н.П. Теоретико-методологические основы исследования школьного образования в 1920-1930-х годах на европейском Севере // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. 2009. № 1. С. 160-163.
16. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Изд-во политической литературы, 1992. 543 с. Режим доступа: [http://www.e-reading.mobi/bookreader.php/141199/Sorokin\\_-\\_Chelovek.\\_Civilizaciya.\\_Obschestvo.html](http://www.e-reading.mobi/bookreader.php/141199/Sorokin_-_Chelovek._Civilizaciya._Obschestvo.html)
17. Горшенина Н.В. Философия и история образования. Оренбург: ООО «Агентство «ПРЕССА», 2008. 101 с.
18. Михеева Т.Б. Полиэтническая школа и проблемы многоязычия в российском образовании (на примере школ Донского региона) // Ученые записки ЗабГГПУ. 2010. № 5. С. 44-50.
19. Султанова Т.А. Нормативные детерминанты развития школы как инновационной образовательной системы // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 11. С. 208-211.
20. Полежаев Д.В. Менталитет и национальный характер образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 4. С. 12-16.

УДК 378.14

## ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2016

**Сундеева Людмила Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры  
«Педагогика и методики преподавания»

**Рахимова Зарина Фанисовна**, магистрант кафедры «Педагогика и методики преподавания»  
*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: rakhimova.zarina94@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена изучению формирования культуры взаимодействия у младших школьников как психолого-педагогической проблемы. На основе анализа отечественного и зарубежного опыта выделены подходы к изучению особенностей формирования культуры взаимодействия у младших школьников. Взаимодействие рассматривается как сложный процесс построения личностного пространства субъекта отношений на основе коммуникации, взаимного признания смысла и содержания совместной деятельности, что способствует взаимосвязи и взаимовлиянию, развитию межличностных отношений, культура взаимодействия представляет собой совокупность взаимообусловленных контактов в пространстве личности, основанных на сумме специальных знаний по этике, умениях соотносить свои интересы с интересами других людей, действовать сообща (намечать общие цели и пути их достижения, достигать намеченного с учетом интересов других людей), адекватных поступков в интересах общего дела, обеспечивающих целостное развитие личности.

**Ключевые слова:** взаимодействие; культура; культура взаимодействия; младший школьник.

## FORMATION OF CULTURE OF INTERACTION AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS AS THE PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL PROBLEM

© 2016

**Sundeeva Lyudmila Aleksandrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
associate professor "Pedagogics and techniques of teaching"

**Rakhimova Zarina Fanisovna**, master's degree "Pedagogics and techniques of teaching"  
*Tolyatti state university*

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14, e-mail: rakhimova.zarina94@mail.ru)

**Abstract.** Article is devoted to studying formation of culture's interaction of young pupils as psychological and pedagogical problem. There are based and allocated on analysis of domestic and foreign experience approaches to formation of culture's interaction of young pupils. Interaction is a difficult process of personal space's creation as the subject of the relations, based on communication, mutual recognition of joint activity's sense and content, which promotes interrelation and interference, development of the interpersonal relations. The culture's interaction is a interdependent contact's set in the personality space, which based on the special knowledge of ethics, abilities to correlate own interests with other people's interests, team work (creating main goal and ways for reaching it, by associating interests with other people), the adequate work for common cause's benefit as a complete personal's development.

**Keywords:** interaction; culture; culture of interaction; younger school student.

Начальная школа – это первоначальная ступень образования, именно на этом этапе закладываются основы мировоззрения, культуры, культурного общения и первичные ценностные ориентации. При этом следует учитывать, что школа, как и общество в целом, играет большую роль в жизни человека, а умение строить взаимоотношения со сверстниками наблюдается, к сожалению, не у всех детей.

Сегодня формируется новый курс в образовательном пространстве, который изучает закономерности, принципы и методы сотрудничества субъектов, общения и взаимозависимости между ними не только в отдельной школе, государстве, но и на мировом уровне социальных, психологических и педагогических контактов.

Взаимодействие чаще всего рассматривалось как особый вид отношений между субъектами, как способ взаимной помощи в решении нелегких жизненных ситуаций. Историки и философы античности обосновывали силу согласия, взаимопонимания, справедливости дружеских отношений в создании гражданского общества и в улучшении нравов.

В философском словаре указывается, что «взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, связи. Понятие взаимодействия находится в тесной связи с понятием структуры. Взаимодействие выступает как интегрирующий фактор, посредством которого происходит объединение частей в определенный тип целостности» [14].

В данном определении важно выделить, что взаимодействие – это целостная система, которой присущи взаимная обусловленность, взаимное влияние тел друг на друга, изменение состояния, взаимопереход, порождение одним объектом другого. «Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как

следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны. Именно взаимодействие противоположностей, противоречие, является самым глубоким источником, основой и конечной причиной возникновения, самодвижения и развития объектов...» [14]. Это дает основание считать, что любой объект может быть «понят и определен лишь в системе отношений и взаимодействия с другими...», а познание вещей означает познание их взаимодействия и само является результатом взаимодействия между субъектом и объектом» [14].

И.В. Крутова [8] делает интересное обобщение с позиции философии и этики воспитания: воспитание – это частный случай взаимодействия человека с миром, когда приходит осознание ребенком действительности на уровне взаимодействия между поколениями и внутри поколений.

Как видим, изменение состояния, любой контакт, новая ступень развития человека является ничем иным, как результатом его взаимодействия с миром и людьми. Можно выделить определенную закономерность: исходные данные (уровень развития, интересы и ценностные ориентации и т.д.) вступающего в контакт субъекта определяет направленность его интересов взаимодействия, а результат взаимодействия становится новым стимулом саморазвития и основанием для новых связей общения и взаимодействия, при условии активной заинтересованности, если субъект понимает и принимает бытие как объективную, универсальную основу всего сущего.

Как отмечает О.А. Лапина [9], у философов есть важная идея: чтобы понять самого себя и утвердиться в этом мире, человек сначала создает связи и отношения с другими людьми, находит свою ценность в других, учится соотносить свои индивидуальные интересы с нравственными законами, принятыми всеми, проявляет себя в деятельности.

Слово «взаимодействие» предполагает взаимные действия, что дает основание рассмотреть сущность понятия с позиции деятельностного подхода.

Категория «деятельность» не одно десятилетие является предметом всестороннего изучения. Однозначного подхода не может быть, потому что деятельность – это система, «внутри которой, осуществляется психическое отражение объективной реальности» [10], она – источник человеческой сущности и форма очеловечивания объективной действительности [11], решающий фактор формирования отношений, общения, идеалов личности; она изначально определяет активность на позитивное саморазвитие.

Синтез существующих исследований по данной проблеме позволяет деятельность человека рассматривать как определённое противопоставление объекта и субъекта деятельности, при котором субъект чувственно и сознательно стремится к преобразованию объекта деятельности.

Особо следует отметить, что там, где взаимодействуют два и более субъекта, деятельность приобретает вид коллективной связи. В такой деятельности могут пересекаться интересы, потребности, желания, но результат будет достигнут, если достигнуто единство целей и взаимодействие в их достижении.

Исходя из этого, в исследованиях в области социологии деятельности придается социально-личностный смысл. В деятельности индивид реализует себя и как субъект, и как личность: как субъект - в своем отношении к объектам, как личность — в своем отношении к другим людям, на которых личность в своей деятельности воздействует и с которыми личность через деятельность вступает в контакт.

Именно в совместной деятельности возможно целенаправленное моделирование ситуаций взаимодействия, мотивированных контактов субъектов деятельности, позитивного или негативного, прямого или косвенного, непосредственного или латентного их воздействия друг на друга. Тут важно обратить внимание на то, что любой объект может быть понят и определен лишь в системе отношений и взаимодействия, что сложные формы взаимодействия характеризуют жизнь общества, жизнь коллектива, микрогруппы на уровне взаимного влияния, избирательности контактов и привязанностей.

Отсюда очевидна роль первичных групп, в которых формируются отношения, а затем - сотрудничество, взаимодействие. Поэтому поиск оснований для такого взаимодействия - и есть та реальность, которая объясняет личностные смыслы потребностей и мотивов активности личности. Все это способствует, как заметил А.В. Петровский, появлению структурного центра, функционально определяющего все процессы, которые образуют в своей совокупности групповое поведение и межличностные отношения [11].

Интерес психологов и социологов к проблеме взаимоотношений обусловлен тем, что человек живет и взаимодействует с широким кругом других людей. По Л.С. Выготскому, психические функции складываются сначала в интерпсихическом (социальном) плане, а затем в интрапсихическом. «В этом и состоит сущность процесса культурного развития, выраженная в чисто логической форме. Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет для других. Это и есть процесс становления личности [2].

Кроме того, психологи рассматривают взаимодействие как систему взаимно обусловленных, индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью, при которых поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных. Это длительный и кратковременный, вербальный и невербальный личностный контакт двух или более человек, имеющий следствием изменение их установок, деятельности и поведения.

Авторы, занимающиеся проблемами социальной пси-

хологии (И.Н. Андреева, В. Мудрик, Н.И. Шевандрин и др.), рассматривают взаимодействие как составляющий компонент совместной деятельности. Так, Н.И. Шевандрин выделяет основные признаки совместной деятельности: наличие единой цели для участников, включенных в деятельность; общей мотивации; объединения индивидуальных деятельностей; разделение единого процесса деятельности на отдельные функционально связанные операции и их распределения между участниками; согласования индивидуальных деятельностей в соответствии с заранее определённой последовательностью. Эти позиции позволяют нам расширить понятие «взаимодействие» как взаимопонимание на основе общих интересов, общей мотивации [13].

Многие ученые понимают взаимодействие как составную часть общения, выделяя коммуникативную (передача информации), интерактивную (собственно взаимодействие), перцептивную (взаимовосприятие) стороны. Так, А.А. Леонтьев отмечает, что общение обеспечивает взаимодействие и определяет исследуемый феномен как интеракцию [10].

Р.Л. Кричевский понимает взаимодействие как единицу совместной деятельности, включающую в себя инструментальные (деятельностные) и аффективно-коммуникативные (общечеловеческие) компоненты [7].

При этом действия одного человека или группы лиц обуславливают определенные действия других, что требует особых гуманистических позиций, особенно в педагогическом процессе обучения и воспитания, развития и формирования личности.

В исследовании Е.В. Коротаевой взаимодействие в образовательном процессе рассматривается как система «взаимообусловленных контактов в единстве их социальных, психологических и педагогических связей, где социальная сторона предопределяет результат педагогического взаимодействия, психологическая - обеспечивает механизм его осуществления, а педагогическая - создает ту среду, в рамках которой становится необходимым и возможным сам процесс организации педагогического взаимодействия» [4].

Исходя из основных положений гуманизма, определяющей ценностью конкретного человека, его внутреннее пространство, специфику его индивидуального процесса познания, его персонализированное знание, его отношения индивидуального опыта, современные исследователи употребляют термин «сотрудничество» как возможность эффективных взаимодействий в учебном процессе и как основание нового педагогического мышления.

В качестве главных идей авторы и сторонники педагогики сотрудничества выделяют:

- ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка,
- каждый ребенок сам по себе интересен,
- важен не столько усвоенное знание (качество опыта), а важен выбранный путь, процесс приобщения к познанию,
- атмосфера обучения выстроена на основе субъект-субъектных отношений, коммуникативной культуры, уважения права на свое мнение,
- духовно-нравственное и интеллектуальное обогащение – процесс двусторонний, предполагающий постоянное самосовершенствование обучающегося и учителя,
- образовательная цель формулируется обучающимся на основании определения границ знание - незнание.

Эти положения раскрывают, по мнению авторов, в образовательном процессе. Следует признать, что благоприятная атмосфера, несомненно, способствует взаимопониманию, усиливает результативность деятельности, активизируют интеллектуальное сознание обучающегося, развивает самостоятельность мышления. Подтверждением этому могут стать исследования Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина и других, которые доказывают, что переход от парадигмы «знаний, умений и навы-



ков» к парадигме понимания, ценностного, личностного и развивающего характера образования обусловлен ориентацией на гуманистические концепции психологии и педагогики сотрудничества.

Действительно, гуманистические принципы способствуют организации со-существования всех субъектов взаимодействия с целью их количественного и качественного изменения, уравнивания различных интересов через общие нормы и ценности без ущемления индивидуальных интересов личности каждого субъекта.

Таким образом, анализируя сущность понятия «взаимодействие» в контексте философии, педагогики и психологии, мы пришли к выводу, что это сложный процесс построения личностного пространства субъекта отношений на основе коммуникации, взаимного признания смысла и содержания совместной деятельности, что способствует взаимосвязи и взаимовлиянию, развитию межличностных контактов.

Культурологический подход к проблеме взаимодействия в коллективе младших школьников обусловлен необходимостью раскрыть культурное пространство как сферу бытия человека и взаимодействия с широким кругом других людей.

Интерес к феномену культуры со стороны педагогики, психологии, социологии, философии, обусловлен тем, что в точке пересечения активных исследований естественнонаучных, гуманитарных отраслей знаний о человеке, развитии его и воспитании лежит проблема изменения сознания в контексте общей реальной стратегии его существования. Культура сегодня оценивается как мощный фактор творчества и инноваций, как средство человеческой самореализации.

Изучение понятия «культура» начнем с уточнения его сущности. Термин «культура» впервые появился в античные времена и определялся как «возделывание почвы». Столь кардинальное несовпадение с современной трактовкой, исходит из господствующего в то время натуралистического взгляда на мир. Однако уже в этот период отношение к земле, природе начинает рассматриваться во взаимосвязи с человеком, его разумом. Во времена Цицерона, под культурой подразумевалось возделывание, воспитание человека, его души, ума. Культура отождествляется с образованностью. Начиная с XVII века «культура» употребляется для обозначения способности человека к творческой активной деятельности, прежде всего, в собственном гармоничном развитии и рассматривается как самостоятельный термин.

П.С. Гуревич сделал обобщение разных авторов, где «культура» это:

- «прочные верования, ценности и нормы поведения, которые организуют социальные связи и делают возможной общую интерпретацию жизненного опыта» (У. Бекет);

- «наследуемые изобретения, вещи, технические процессы, идеи, обычаи, и ценности» (В. Малиновский);

- «язык, верования, эстетические вкусы, знания, профессиональное мастерство и всякого рода обычаи» (А. Радклифф-Браун);

- «общий и принятый способ мышления» (К. Юнг).

Как видим, культура — это основание взаимодействия и взаимопонимания внутри сообщества, это условия взаимоотношений в определенной культурной среде.

Культура взаимодействия на рубеже XX-XXI веков стала складываться на основе новой системы ценностей, нового миропонимания, потому что сложился новый тип человека: свободного, эмансипированного, самодостаточного. Рождается новая культура – культура доверия, культура участия. Рождается новая этика – этика ответственности перед будущим и другими. Не случайно Н.А. Бердяев оценивал культуру личности как высшее состояние человеческого духа, ядро жизни, а духовность – как основу свободы индивидуального развития человека.

Опираясь на основные подходы в литературе, мы

рассматриваем сущность культуры личности как степень развитости системных качеств, проявляющихся:

- в формах познания окружающего мира,
- духовно-нравственных ценностях,
- отношениях к другим людям и самому себе,
- мотивах и способах достижения поставленных целей,

- опыте поведения в ситуации выбора,
- характере взаимодействия,
- волевых проявлениях и готовности к диалогу,
- соблюдении этических норм самовыражения в деятельности и общении.

Как видим, именно культура является основой, в которой заложен огромный ресурс духовного и нравственного воспитания человека [15-19] как субъекта разностороннего, диалогичного, толерантного [20-24], свободного взаимодействия, ответственного, целеустремленного, мобильного, способного к конструктивным типам отношений, сложившихся исторически.

В ходе развития, интериоризации культуры возникают психологические новообразования, которые являются функциональными системами или функциональными органами, раскрывающими смысл собственной субъективной реальности для каждой личности.

Эта позиция позволяет нам рассматривать культуру как изменчивое поле взаимодействия, влияющее на представления личности о сложившейся системе ценностей, ее самоотношение (самооценку, притязания, механизмы защиты, стабилизации образа Я) и отношение к окружающему миру.

Опираясь на проведенный анализ сущности культуры, мы рассматриваем культуру взаимодействия как содержательную характеристику человека, которая проявляется в способности адаптироваться к духовно-нравственным ценностям и нормам поведения, которые определяют структуру отношений к действительности, к окружающим и самому себе, в умении прогнозировать отношения и взаимодействия, в готовности понять и принять позицию другого, мотивировать межличностные и межгрупповые контакты.

Если исходить из общего определения «взаимодействие», которое мы рассматриваем как сложный процесс построения личностного пространства субъекта отношений на основе коммуникации, взаимного признания смысла и содержания совместной деятельности, что способствует взаимосвязи и взаимовлиянию, развитию межличностных отношений, то «культура взаимодействия» представляет собой совокупность взаимообусловленных контактов в пространстве личности, основанных на сумме специальных знаний по этике, умениях соотносить свои интересы с интересами других людей, действовать сообща (намечать общие цели и пути их достижения, достигать намеченного с учетом интересов других людей), адекватных поступков в интересах общего дела, обеспечивающих целостное развитие личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. - Минск: Университетское. - 1990. — 560 с.
2. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 томах / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1982-1984.
3. Ильин, Е.Н. Искусство общения / Е.Н. Ильин. - М.: Педагогика, - 1982.-111 с.
4. Коротаева, Е.В. Педагогика взаимодействий : автореф. дис. ... докт.пед.наук / Е.В. Коротаева. - Екатеринбург, 2000. - 36 с.
5. Котов, И.Б. Педагогическое взаимодействие / И.Б. Котов, Е.Н. Шиянов. - Ростов-на-Дону, 1997. - с.5
6. Краевский, В.В. Общие основы педагогики/ В.В. Краевский. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.- 256 с.
7. Кричевский, Р.Л. Психология малой группы ] / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. - М.: Аспект-Пресс, 2001. - 308 с.

8. Крутова, И.В. Формирование у старшеклассников отношения к толерантности как социально значимой ценности в обучении гуманистическим дисциплинам : дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01/ И.В. Крутова. - Волгоград, 2002. - 192 с.
9. Лапина, О.А. Проявление индивидуальности во времени и творческих судьбах: монография / О.А. Лапина. - Deutschland: LAP LAMBERT. 2011. - 256 с.
10. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. - М.: Знание, 1979.-48 с.
11. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. - М.: Политиздат, 1982. - 255 с.
12. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пособие для учителя / А.В. Хуторской. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. - 383 с.
13. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образовании : ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н.И. Шевандрин. - М.: Владос, 1995. - 544 с.
14. Философский энциклопедический словарь.- М.: Сов. Энциклопедия, 1983.-840 с. с. 81
15. Ванюхина Н.В., Григорьева О.В. Духовно-нравственное воспитание подростков в условиях православного лагеря // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 13-16.
16. Выдренкова А.А. Методы духовно-нравственного воспитания младших школьников // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 2 (18). С. 8-10.
17. Курносова С.А. Духовно-нравственное воспитание школьников. система инновационной работы школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 58-62.
18. Агапова Э.И. Социально-философское понимание духовных практик // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 10-13.
19. Власова И.С. Культуротворческое воспитание младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 22-26.
20. Барбелко Н.С. Межкультурная коммуникация как средство воспитания межкультурной толерантности // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 8-11.
21. Хугаева Ф.В. Толерантность как принцип воспитания в поликультурном обществе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 71-74.
22. Стец В.И. Толерантность как интегральное качество личности подросткового возраста // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 20-23.
23. Ефимова Д.В. Информирование участников педагогического процесса по проблеме толерантности посредством новейших информационных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 111-115.
24. Муляр О.П. Методические особенности формирования толерантности старшеклассников в процессе обучения курса «человек и мир» // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 57-60.

УДК 378.147

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ  
НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

© 2016

**Третьякова Елена Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Городское строительство и хозяйство»*Тольяттинский государственный университет**(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: alena.tretyakova.76@mail.ru)*

**Аннотация.** Система образования не может не реагировать на появление нового «информационного» общества, которое приходит на смену обществу индустриальному. Если раньше конкурентно способный выпускник вуза должен был владеть большим объемом знаний для развития промышленного производства, то в наши дни система образования встала перед проблемой подготовки человека к жизни в обществе, где главной целью является владение информацией. В связи с увеличивающимися объемами информации в различных отраслях деятельности для выпускников учебных заведений на первый план выходит не количество знаний, полученных в период обучения, а способность самостоятельно получать информацию по своей профессии, а также по смежным отраслям. Для специалистов становится актуальным умение учиться, способность к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способность адаптации к профессиональной деятельности в современном мире. В таких условиях самостоятельная работа студентов должна быть не просто важной формой образовательного процесса, а его основой. Эффективности самостоятельной работы в множатся информационных потоках способствует применение средств компьютерной техники. Задачей учебных заведений является организация учебного процесса с вовлечением студентов в активную познавательную деятельность с использованием компьютеров. Обучаемые должны овладеть навыками компьютерной грамотности, научиться обмениваться информацией по сети, осуществлять поиск информации, самостоятельно анализировать, отбирать и использовать полученную информацию для углубления знаний и в практической деятельности.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, информационные компьютерные технологии, информатизация образования, информационная культура, информационные компетенции, самообразование, организация учебного процесса.

**ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS WITH USE  
OF NEW INFORMATION TECHNOLOGIES**

© 2016

**Tretyakova Elena Michalovna**, candidate of pedagogical science, associate professor  
of «Chair Town building and economy»*Togliatti State University**(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaa street, 14, e-mail: alena.tretyakova.76@mail.ru)*

**Abstract.** The education system can't but react to emergence of new "information" society which succeeds society industrial. If earlier competitively the capable university graduate own the large volume of knowledge for development of industrial production, then today the education system rose before a problem of training of the person for life in society where a main goal is ownership of information. Due to the increasing information amounts in various fields of activity for graduates of educational institutions to the forefront there is not an amount of knowledge gained during training, but a capability independently to obtain information on the profession, and also on allied industries. For specialists there is urgent an ability to study, a capability to self-development, creative use of the gained knowledge, a capability of adaptation to professional activity in the modern world. In such conditions independent work of students shall be not just important form of educational process, and its basis. Efficiency of separate education in the multiplied information flows is promoted by application of means of the computer equipment. A task of educational institutions is the organization of educational process with involvement of students in vigorous cognitive activity with use of computers. Trainees shall seize skills of computer literacy, learn to communicate on network, to perform information search, to independently analyze, select and use the acquired information for increasing knowledge and in practical activities.

**Keywords:** independent work of students, information computer technologies, education informatization, information culture, information competences, self-education, organization of educational process.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Формирование творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности, – одна из приоритетных задач высшего образования, решение которой предполагает ориентацию образования на активные методы овладения знаниями, интенсификацию обучения, оптимизацию практической подготовки студентов. Потребность в систематическом получении новых знаний обуславливает необходимость формирования познавательной самостоятельности личности. В связи с этим планирование, организация и реализация самостоятельной работы студента является важной задачей процесса обучения в вузе [1].

Современное общество ставит перед высшей профессиональной школой задачу подготовки специалиста, способного самостоятельно добывать знания и готового к применению их на практике. Решение этой задачи осуществляется через поиск содержания, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих более широкие возможности развития, саморазвития и самореализации личности. Конкурентоспособность, компетентность и

самостоятельность, как наиболее значимые черты личности, являются ключевыми для творческой индивидуальности будущего специалиста, поэтому организация процесса обучения в высшей профессиональной школе должна быть связана с их развитием. В связи с этим необходима такая организация учебного процесса, где самостоятельная работа студентов выступает как средство организации познавательной деятельности, как ведущая форма учебной деятельности, обеспечивающая усвоение фундаментальных, методологических знаний, построение «инструмента мышления» студента [2].

Характерной особенностью высшей школы в последние годы стало возрастание в учебном процессе доли самостоятельной работы студентов (СРС). В настоящее время самостоятельная работа активно внедряется в повседневную практику высших учебных заведений [3-6]. Это обусловлено, прежде всего, требованиями современного общества к профессиональной подготовке выпускника вуза.

Усиление самостоятельной работы студентов, увеличение её объёма в структуре учебных планов и программ обуславливается также рядом научно-педагогических и организационно-методических требований к

модернизации образовательного процесса. Во-первых, организация самостоятельной работы студентов способствует личностно-ориентированной направленности профессиональной подготовки выпускников, развитию у студентов способности к самообучению. Во-вторых, расширение доли самостоятельной работы студентов придает в большей мере учебному процессу проблемно-исследовательский характер, поскольку происходит более активное вовлечение студентов в самостоятельное решение целостной системы заданий, имеющих профессиональную направленность и возрастающий уровень сложности. В-третьих, именно самостоятельная работа студента обеспечивает саморазвитие необходимых способностей будущего выпускника к более сложным видам деятельности, способы и содержание которой не могут передаваться или осваиваться по образцам. В-четвёртых, повышение роли самостоятельной работы студентов предполагает создание соответствующих условий для её организации, усиление ответственности как студентов, так и преподавателей за результаты своей деятельности, учебного процесса в целом.

В настоящее время в вузе реализуются следующие основные подходы к организации самостоятельной учебной деятельности студентов: контролируемая самостоятельная работа, управляемая самостоятельная работа и самообразование. Они отличаются друг от друга по двум критериям: активности субъектов образовательного процесса и осознанности участия в учебной деятельности.

Контролируемая самостоятельная работа по определению выполняется студентами на уровне операции, имеет самый низкий индекс их активности и осознанности. Студенты действительно работают «под контролем». Задания, которые они выполняют, предполагают наличие определённого алгоритма или аналогии с целью формирования навыков. В связи с этим контролируемая самостоятельная работа должна осуществляться преимущественно на первых курсах и характеризоваться пошаговым контролем.

Управляемая самостоятельная работа предусматривает более высокий уровень активности студентов. Преподаватель, он не только контролирует учебную деятельность, но и стимулирует её. Конечная цель работы определяется совместно с преподавателем, что обеспечивает необходимый уровень осознания.

Управляемая самостоятельная работа предполагает уровень формирования умений, способность осуществлять перенос, обращение к межпредметным связям, инвариантный характер выполнения заданий. Они характеризуются не столько контролем хода результата самостоятельной работы студентов, сколько организацией и консультированием студентов по выполнению новых видов учебной или учебно-исследовательской деятельности, предусмотренных требованиями к формированию у студентов базовых компетенций.

Самообразование рассматривается как конечная цель организации самостоятельной работы, как идеальный план учебной и учебно-исследовательской деятельности. Самообразование возможно только на уровне действия и деятельности. Личность, способная к самообразованию, руководствуется внутренней мотивацией, самостоятельно ставит перед собой цель и выбирает способы её реализации. Она не нуждается в пошаговом и внешнем контроле. Исходя из этого, под самообразованием следует понимать организуемую самим студентом деятельность в рациональное с его точки зрения время, мотивируемую собственными познавательными потребностями и контролируруемую им самим [7].

Актуализация совершенствования умений будущего специалиста осуществлять деятельность, в том числе учебную, самостоятельно обусловлена наличием противоречия в системе образования, заключающегося в необходимости получения знаний быстрыми темпами, с одной стороны, и ограниченными возможностями ус-

воения и получения новых знаний субъектом обучения традиционными методами обучения - с другой [1].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

В последнее время наметилось немало попыток проектирования новых подходов в системе образования на основе информатизации. Перспективы и недостатки внедрения информационных (компьютерных) технологий в практику образования рассматривались в работах ряда ученых: Андреева В.И. [8], Абрамовой Н.Т. [9], Айнштейна В. [10], Валенте Ж. [11], Гершунского Б.С. [12], Доулинга К. [13], Роберта И.В. [14].

Помощь в организации СРС могут оказать информационные компьютерные технологии и другие программные продукты, позволяющие существенным образом влиять на процесс проектирования, позволяющие имитировать модели реальных процессов с учётом вероятностного характера окружающей реальности [15].

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Цель данного исследования – изучение способов повышения эффективности самостоятельной работы студентов с помощью современных технических средств. Необходимо выстроить процесс подготовки специалиста так, чтобы студент научился учиться, чтобы у него сформировались способности к саморазвитию, осознанному творческому применению полученных знаний.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Информатизация образования вносит существенные изменения в организацию как учебного процесса, так и самостоятельную работу студентов. Информатизация – это глобальный процесс производства и использования современного ценного ресурса – информации, которая основывается на широкомасштабном внедрении информационных технологий.

Под информационными технологиями понимается совокупность методов и средств сбора, переработки, хранения и передачи информации, которые расширяют и углубляют знания людей [16-28]. Они включают в себя компьютерные и телекоммуникационные средства. Лидирующие позиции в системе телекоммуникационных технологий занимает Интернет.

Отличительной чертой информатизации образования является применение информационных технологий в процессе обучения студентов. Арсенал средств новых информационных технологий обширен. К ним относятся компьютеры всех классов, сканеры, базы данных и знаний, компьютерные сети, телевидение, видеоконференции, телеконференции, электронная почта и т.д. С использованием информационных технологий значительно увеличивается удельный вес самостоятельной работы студентов, и меняется её характер. Студенты получают необходимую информацию из лекций преподавателей, рекомендованной для изучения учебной литературы, периодических изданий. При этом им приходится также самостоятельно осваивать и накапливать новую информацию, используя современные технические средства и методы, т.е. акцент смещается в сторону активной самостоятельной работы.

В связи с этим одной из задач подготовки студентов становится формирование информационной культуры. Это означает:

- обладание навыками компьютерной грамотности, умение пользоваться компьютером, войти в компьютерную сеть, уметь составить и направить по сети текстовое сообщение, входить в электронные конференции для использования их информации и размещения собственной информации;

- овладение навыками самостоятельного поиска информации в Интернете по изучаемой теме или выполняемой курсовой работе. Для этого следует определить: что искать (какие источники информации), где искать

(место размещения этих источников) и как искать (какие инструменты для этого использовать);

- свободную ориентацию в информационных потоках, характеризующих, например, развитие экономической теории, доступ к новой информации.

- умение самостоятельно анализировать, отбирать и использовать полученную информацию для углубления знаний и в практической деятельности [29].

В Гольятинском государственном университете технические средства активно внедряются в процесс обучения при изучении нового материала и формировании практических навыков будущих инженеров. Студенты учатся и работе с электронным каталогом, и основам информационной грамотности, а также приобретают навыки работы по выбранной профессии.

Работа с книгой – это один из основных видов самостоятельного учебного труда студентов. Умение работать с литературными источниками является наиболее важным средством овладения будущей специальностью. Но, как показывает опыт, студенты часто испытывают большие трудности в работе с литературой. Они не всегда знают, как обращаться с каталогом библиотеки, тем более с электронным, затрудняются в подборе необходимой литературы, не умеют пользоваться рабочим аппаратом книги, приступают сразу к чтению глав или параграфов, упуская важные вспомогательные средства, которые содержатся в оглавлении, аннотации, введении [30, с. 75]. Именно поэтому в самом начале своего обучения в университете студентам предоставляется возможность обучиться основам библиотечного дела. Студенты на занятиях учатся обращаться с электронным каталогом: находить требуемую информацию по автору, названию или ключевым словам, экономно распределяя свое время. Электронный каталог доступен через Интернет, а значит практически в любом месте и в любое время.

Имея, таким образом, необходимые источники, студенты должны научиться работать с книгой, выделять главное, правильно фиксировать прочитанное. Важно научить студентов действиям, способам, приемам, которые сделают их продвижение к самостоятельному овладению материалом, а затем и к творчеству, осознанным, успешным. Самостоятельная работа – это условие профессионального роста будущих инженеров. В структуре целостного педагогического процесса обучения это, с одной стороны, внеаудиторная работа студентов, часто с учебной литературой. Внеаудиторная работа включает в себя следующие элементы: ознакомительное чтение материала по указанному вопросу, определение его места и связи в системе изучаемых предметов, повторение, вдумчивое чтение с составлением плана прочитанного, выделением главного по каждому пункту, запись отобранного материала своими словами с использованием общепринятой символики и т.д. [30, с.74]. Работая с литературой, студенты приобретают умения, исходя из общепредметных информационных компетенций.

Широкие возможности для самообразования имеет технология дистанционного обучения. Поэтому по всем дисциплинам разрабатываются сетевые учебно-методические комплексы, включающие: конспект лекций, методические указания для лабораторных, практических и курсовых работ, информацию о количестве часов, отведенных на дисциплину, промежуточном и итоговом контроле, тестовые задания. Подготовка, создание и размещение таких электронных учебных ресурсов – процесс, требующий времени, сил, определенного уровня информационной культуры и понимания [31]. Дистанционное обучение, при котором студент и преподаватель могут взаимодействовать на расстоянии, используется не только для студентов заочной формы обучения, но и для очной при изучении лекционного материала [32-37].

Рассмотрим особенности самостоятельной работы студентов при изучении дисциплин «Информатика» (1 семестр), «Системы автоматизированного проектирования в строительстве» (6 семестр) направления подготов-

ки «Строительство» профиля «Городское строительство и хозяйство».

Информатика является базовой дисциплиной для всех курсов, использующих компьютерную технику при автоматизированном проектировании.

При решении задач по информатике студентам надо знать не только новые информационные технологии, но и формировать умение самостоятельно осмыслить и решить поставленную перед ними задачу. В каждом задании имеются исходные данные, по которым нужно получить результат. В процессе принятия любого решения необходимо:

- собрать и формализовать исходные данные;
- описать последовательность шагов для решения задачи;
- подобрать подходящий способ решения задачи: либо написать самому программу, либо воспользоваться заранее известными процедурами;
- на этапах тестирования выявить недостатки, внести соответствующие поправки;
- получить желаемый результат;
- проинтерпретировать решение - определить, при решении каких задач можно воспользоваться данным методом.

Цель преподавания информатики - сформировать у студентов информационную культуру, обеспечить общепрофессиональный уровень знаний и специальную подготовку в области информационных технологий, независимо от специализации. Таким образом, создается базовый уровень подготовки студента [14].

Дисциплину «Системы автоматизированного проектирования в строительстве» студенты изучают на 3 курсе. Они продолжают развивать на занятиях базовые навыки, общие информационно-технологические компетенции с привязкой к будущей профессии.

СРС по изучению дисциплины включает аудиторную и внеаудиторную деятельность, объем которой определяется графиком учебного процесса. Практические занятия проводятся с использованием персонального компьютера для каждого студента. Практикум «САПР в строительстве», разработанный преподавателями кафедры, включает 10 лабораторно-практических работ. Данные по ним представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Структура практикума «САПР в строительстве»

№ и название раздела	№, название, тема практической работы
1. Программный комплекс «ArchiCAD»	1. Практическая работа №1. Вычерчивание планов первого и типового этажей гражданского здания.
	2. Практическая работа №2. Вычерчивание продольного и поперечного разрезов гражданского здания.
	3. Практическая работа №3. Вычерчивание главного фасада гражданского здания.
	4. Практическая работа № 4. Вычерчивание схемы расположения фундаментов гражданского здания.
	5. Практическая работа № 5. Вычерчивание схемы расположения плит перекрытия гражданского здания.
2. Программный комплекс «AutoCAD»	6. Практическая работа №6. Вычерчивание плана первого этажа промышленного здания.
	7. Практическая работа №7. Вычерчивание продольного и поперечного разрезов промышленного здания.
	8. Практическая работа №8. Вычерчивание главного фасада промышленного здания.
	9. Практическая работа №9. Вычерчивание схемы расположения фундаментов промышленного здания.
	10. Практическая работа №10. Вычерчивание плана кровли промышленного здания.

Каждая работа имеет в своей структуре:

- цель работы;
- теоретические данные по теме;
- практические задания;
- технологию и примеры выполнения работы;
- перечень контрольных вопросов.

Средства визуализации позволяют отследить весь процесс вычерчивания здания: стен с окнами и дверями, лестниц, перекрытий, крыши. На любом этапе работы студенты самостоятельно могут проверить правильность выполнения задания и исправить ошибки.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, на разных этапах подготовки бакалавров техники и технологии закладываются основы организации самостоятельной деятельности с использованием новых информационных технологий. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы, т.к. знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, быстро забываются и не реализуются в профессиональной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кофиади М.В., Проценко С.В. Использование компьютерных средств обучения для организации самостоятельной работы студентов при изучении комбинаторики. // Молодой ученый. 2014. №8. С. 802-804.
2. Морозова Н.В. Инновационные средства организации самостоятельной работы студентов // Молодой ученый. 2011. №2. Т.2. С. 102-104.
3. Саглам Ф.А. Способы мотивирования и оценка результативности самостоятельной работы студентов-психологов в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 66-68.
4. Руднева И.С. К истокам организации самостоятельной работы студентов гуманитарных специальностей во Франции // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 37-39.
5. Артамонова Г.В. Роль мотивации в процессе самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 7-9.
6. Прелова Е.В., Гусарова Ю.В. Формирование учебно-познавательной компетенции в ходе организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в техническом вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 120-126.
7. Темуров С.Ю. Методика организации самостоятельной работы студентов по курсу математического анализа с использованием информационных технологий // Молодой ученый. 2012. №6. С. 428-431.
8. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
9. Абрамова Н.Т. Ценности образования, новые технологии и неясные формы знания // Вопросы философии. 1998. №6. С.58-65.
10. Айнштейн В. Информатизация: приобретения и утраты // Высшее образование в России, 1999. №5. С.89-92.
11. Валенте Ж. Роль компьютеров в области образования: выполнение и понимание // Перспективы. 1998. №3. С.65-76.
12. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. М.: Педагогика, 1987. 264 с.
13. Дуулинг К. Социально-психологические аспекты взаимодействия с компьютерными обучающими средствами // Информатика и образование. 1997. №8. С.103-108.
14. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: Школа-Пресс, 1994. 205 с.
15. Щербакова Е.В. Технологические аспекты организации самостоятельной работы студентов современного педагогического вуза // Молодой ученый. 2012.

№3. С. 434-436.

16. Зуева С.В., Кривоногов С.В. Аспекты и перспективы развития современных информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 10-12.
17. Третьякова Е.М., Одарич И.Н. Повышение познавательной активности студентов в профессиональном обучении с применением новых информационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 123-125.
18. Добудько Т.В., Добудько А.В. Формирование профессиональной компетентности магистров педагогического образования по направлению «информационные технологии в образовании» // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 16-18.
19. Шкиль О.С. Профессиональная компетентность дизайнеров в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 137-140.
20. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.
21. Темирджанова М.А. Информационная компетентность в предметной и методической системе подготовки студентов к профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 71-73.
22. Сальников И.И. Информационные технологии в вузовской науке на современном этапе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 10 (14). С. 10-12.
23. Новикова У.М. Информационные технологии как управленческий ресурс в деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 23-25.
24. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.
25. Сергушина О.В., Евсеева О.А. Информационное обеспечение учебной деятельности студентов вуза по педагогике: постановка проблемы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 112-113.
26. Богданова А.В. Актуальные вопросы формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов вузов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 9-13.
27. Багова Н.С., Шуварин М.В. Стандартизация инфокоммуникационных и информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 98-101.
28. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.
29. Лаптева Д.Я. Самостоятельная работа студентов в условиях информатизации образования // Материалы Международной научно-технической конференции Ассоциации автомобильных инженеров (ААИ) «Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров», посвященной 145-летию МГТУ «МАМИ». Книга 12, Москва, МГТУ «МАМИ», 2010. С.69-70.
30. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: Учебник для студентов средних пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 128 с.
31. Иванова Т.В. Самостоятельная работа как условие формирования информационно-технологической компетентности студентов технического вуза // Журнал Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

«Вестник РУДН»: серия «Информатизация образования». 2010. №4. С.18-24.

32. Иванова Т.Н. Тенденции и перспективы дистанционного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 42-45.

33. Вострокнутов Е.В., Волков С.Н., Адамский С.С., Мокиевская Н.Е., Зайцев В.А. Реализация образовательных дистанционных мультимедийных интернет-проектов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 66-70.

34. Ахметова Д.З. Обеспечение качества дистанционного обучения в призме личностного развития обучающихся // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 55-58.

35. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Роль дистанционного образования в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 10-12.

36. Морозова И.Г. Повышение инфокоммуникационной компетенции преподавателей в проектах дистанционного обучения иностранных студентов // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 79-80.

37. Муковоз А.П. Возможности использования программно-инструментальных платформ для дистанционного обучения учителей начальной школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 30-32.

УДК 37.017.92

## «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» КАК ОТВЕТ НА АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

© 2016

**Фомин Максим Сергеевич**, кандидат педагогических наук,  
преподаватель кафедры Центр СПО

*Новосибирский государственный университет экономики и управления  
(630099, Россия, Новосибирск, улица Каменская, 56, e-mail: fomax@ngs.ru)*

**Аннотация.** Опираясь на факты и обстоятельства сегодняшней жизни, наблюдать которые может каждый человек, сконцентрировавший свое внимание, предпринимается попытка выхода на более глубокий уровень их осмысления, на котором только и возможно объяснение имеющихся и возникающих противоречий в становлении и жизнедеятельности современного человека и общества. Одной из причин проблем, обозначенных в статье, видится все усиливающаяся духовная расслабленность, не позволяющая адекватно противостоять вызовам индивидуального и общественного порядка. Это приводит к тому, что жизнь и функционирование оказывается под угрозой, причем, в прямом смысле слова. Все сказанное дает основание вести речь и развивать новый сектор личной и общественной безопасности, который можно назвать «педагогическая безопасность». Данный термин следует понимать в духе и смысле уже употребляемых понятий таких, как «экономическая безопасность» или «военная безопасность», однако, в присущей педагогической сфере специфике и содержании.

**Ключевые слова:** вызовы, национальная безопасность, духовная сфера, педагогическая безопасность, духовная сфера, секулярная сфера.

## «PEDAGOGICAL SECURITY» AS THE RESPONSE TO THE ACTUAL CHALLENGES OF MODERN LIFE

© 2016

**Fomin Maxim Sergeevich**, candidate of pedagogical sciences,  
the lecturer of the chair Basic training

*Novosibirsk State University of Economics & Management  
(630099, Russia, Novosibirsk, Kamenskaya st., 56, fomax@ngs.ru)*

**Abstract.** Judging by the facts and circumstances of present life, which could observe everyone who concentrate his attention, there are an attempt to step on a deeper level of their understanding and interpretation which is the only way and method of explanation of existing and newly appearing contradictions in the formation and the life activity of a modern man and society. There is one of the problem's reasons which pointed out in the article, considered "spiritual enervation" which doesn't let a person to resist objectively of individual's and social's challenges. This gradually leads to the situation when the men life and activity turns to be under the threat, when the primary meaning of the word is meant. All this things give reason and even force to talk about new aspect of the personal and the social security, which called «pedagogical security». This term should be taken and understood in the sense and in the spirit of the terms which are already familiar and common-known. Among such terms are «economical security» or «military security». The new term must reserve and include typical and inherent for pedagogic features & content.

**Keywords:** challenges, national security, spiritual sphere, pedagogical security, secular sphere.

В настоящее время актуально и даже принято рассуждать на тему колоссального ускорения жизненного ритма, с чем, действительно, невозможно не согласиться.

Об этом современнику постоянно напоминает не только реклама на ТВ и в Интернете, мастерски эксплуатирующая эффектный мотив, обеспечивающий экономическую эффективность, но и, что примечательно и важно, сознание самого современника, рефлекторно выталкивающее его из водоворота событий, требуя глоток отрезвляющего от рутины воздуха, который он все чаще и чаще ... не находит.

На первый взгляд, в сказанном нет ничего нового. Если же вспомнить слова Аристотеля (384-322 гг. до н.э.) о том, что «чуть ли не все уже давным-давно придумано, но одно не слажено, другое, хотя и известно людям, не находит применения» [1, с. 256], отмеченная данность предстает тривиальной и даже располагающей к некоторому интеллектуальному и духовному расслаблению.

О последнем свидетельствует тот факт, что сегодня многие современники получают от разговоров на тему политики, противостояния с Западом, духовного кризиса и упадка нравов, необходимости наведения порядка в стране, недопустимости супружеской неверности и прочее, схожее с гастрономическим, удовольствие, хотя речь и идет о важнейших для жизни вопросах.

Порой складывается впечатление, что все действительно знают все, однако, почему-то явка на выборы органов власти – низкая, семьи – неустойчивы, дворы – замусоренные, студенты – прогульщики ...

Говоря так, важно подчеркнуть, в сотый раз подчеркнуть, что сказанное не есть осуждение современника в том глубинном смысле, который раскрыт и запове-

дан людям в первом стихе седьмой главы Евангелия от Матфея: «Не судите, да не судимы будете».

Это тревога, признание самому себе, что сегодня действительно наличествует серьезная, но незаметная обычному взору опасность, заметить которую позволяет и помогает, в частности, личное акцентирование внимания на скоротечности времени жизни.

Выход на проблематику быстротечности времени имеет в случае данной статьи именно вспомогательное значение.

Эта объективная воздействующая, осязаемая реальность позволяет переместиться на более уточненный и серьезный уровень обнаружения, осмысления и разрешения проблем человека, от которых он, несмотря на технические достижения цивилизации, не только не избавился, но даже именно обзавелся дополнительно.

Одновременную обеспокоенность сознания и расслабленность души современника следует рассматривать не просто как сформировавшуюся социальную данность, но именно вызовом ему.

Он заключается даже не в том, что обозначенная проблема, как частное проявление большой актуальной непростой реальности, обсуждается за столом на кухне, в парке на лавочке, ток-шоу на ТВ, учебном занятии в колледже или университете, а в том, что сегодня такое обсуждение незаметно для современников, обратилось, во-первых, в самоцель, а, во-вторых, в некое внешнее прикрытие внутреннего разлада (с.ф. мысль Аристотеля).

А это совсем не праздный вопрос, а проблема, касающаяся безопасности личности и общества: духовная расслабленность, порождаемая (в частности) кажущейся известностью всего и вся, оборачивается мнимой мудростью, внешней формой драпирующей внутренний разлад, который, в свою очередь, размывает идентичность



личности и нации, превращая ее в безвольную серую массу оскотинившихся, некогда бывших homo sapiens особой мужского и женского пола, которых, к тому же, в современном тренде все сложнее и сложнее дифференцировать по гендерному признаку.

Действительный ужас заключается в том, что начинают реализовываться-оживать страшные идеи авторов антиутопий (образы романа «1984» (1949г.) Дж. Оруэлла) и прозрения писателей-психологов-знатоков национальной души (прямые предсказания Ф.М. Достоевского в легенде о великом инквизиторе в «Братьях Карамазовых» (1880г.) или в монологе Петра Верховенского в «Бесах» (1871-1872гг.).

Наблюдаемое сегодня претворение в жизнь художественных образов, естественно, не являющихся зловеще заготовленным сценарием, партитурой, но авторским видением страшного иначе-возможного, постепенно переходящего из статуса «потенциальное» в статус «реальное», обязывает настоящего жителя не-книжной реальности принципиально по-иному рассматривать свойственную и известную «падательность» и «взлетность» человека: то, что было образно и невозможно вчера – завтра может оказаться легкой шалостью.

Действительно, одно дело – прочесть с бумажных страниц книги, смоделировать в уме картинку и казуистику событий, и после того в сердцах ужаснуться (сказав: «Не дай Бог!», что примечательно) потенциалом последствий теории о дрожащей твари («Преступление и наказание») или ужасом бессилия и уилсоновского («1984») отчаяния и совершенно другая гамма переживания – реально, каждый день не просто видеть, но по неизбежности взаимодействовать с мармеладовыми («Преступление и наказание»), недорослями («Недоросль»), штольцами («Обломов»), о'брайэнами («1984»).

Таковых сегодня приходится реально и с избытком встречать полицейским, преподавателям, руководителям различного уровня (и в частном, и государственном секторе), депутатам, родителям...

Circulus vitiosus упрочняется и крепнет от того, что один и тот же человек может и пребывает (одновременно) в разных социальных статусах, что означает, что он видит «падательность» не только кого-то одного, не одну персонафикацию-воплощение порока и страдания...

Обозначенные обстоятельства и художественные, но предельно приближенные к «боевым» примеры-образы, как представляется, позволяют оправданно использовать понятие «безопасность» применительно к гуманитарной плоскости, широко применяющееся и вполне понятное (по сути и содержанию) применительно к прочим сферам жизнедеятельности человека и общества.

Следует подчеркнуть, что в последнее время тема безопасности различного вида и уровня, настоятельно озвучивается в официальных руководящих документах государственного уровня.

Происходит это, естественно, по понятным, объективным причинам: как ответ современным вызовам Российской Федерации. Это обстоятельство важно тем, что показывает и доказывает тот факт, что данная проблематика не есть просто праздный тренд в среде государственных деятелей и интеллектуалов.

Так, например, «Стратегия национальной безопасности Российской Федерации», утвержденная Указом Президента Российской Федерации «31» декабря 2015г. (№ 683), дает определение того, что понимается под понятием «национальная безопасность», а именно: «состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод граждан Российской Федерации (далее – граждане), достойные качество и уровень их жизни, суверенитет, независимость, государственная и территориальная целостность, устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации. Национальная безопас-

ность включает в себя оборону страны и все виды безопасности, предусмотренные Конституцией Российской Федерации и законодательством Российской Федерации, прежде всего государственную, общественную, информационную, экологическую, экономическую, транспортную, энергетическую безопасность, безопасность личности» [5].

Из данного определения вполне очевидно следует, что т.н. «гуманитарный» компонент не выпал из поля зрения ответственных лиц и Президента, утвердившего вышеуказанный документ.

Представляется, что значение таких документов состоит в том, что они вычерчивают векторы следования, а самое главное – уполномочивают и поддерживают направления деятельности, научного поиска и обоснования идей и взглядов, о которых знают, говорят и чувствуют актуальность многие-многие граждане страны, причем далеко не только специалисты и профессионалы, но и самые обычные люди.

В частности, как пример, речь идет о букете проблем, связанных духовностью, духовной составляющей жизни человека и общества и вопросах, относящихся к вере и религии, их онтологической, философской, доктринальной плоскостей, прежде.

Сегодня отношение к данным темам относительно спокойное. Во всяком случае, самым ходом развития исторических событий была явлена и доказана важность и необходимость именно бесстрастного восприятия указанных аспектов бытия: без радикально-фанатичного клерикализма и без воинственно-бесстыдного атеизма.

Важно отметить, что при этом речь идет не о т.н. «золотой середине», как кажется многим, уравнивающей притязания сторон. По факту, она смешивает карты, что приводит только к росту хаоса и страдания.

Речь следует вести и рассматривать религиозную и секулярную сферы как движущиеся рядом, каждый по своей полосе, автомобили в потоках, пересечение которых в параллельном, а особенно встречном направлении приводит к серьезным происшествиям.

Сегодня задачей философов, педагогов и богословов – наиболее весомых представителей бойцов духовного фронта – является проработка, разъяснение, поиск и предложение ответов на вызовы современности, в генеральном виде обозначаемых руководящими документами, дающими легитимацию деятельности.

Важно отметить, что употребление в смысловом контексте настоящей статьи понятия «бойцы духовного фронта» не фигурально: специалисты в области безопасности все чаще и чаще, что соответствует духу времени и характеру развития актуальных событий, употребляют термин «информационная война», участниками, акторами которой, т.е. бойцами, оказываются представители области мысли.

Под термином информационная война, например, понимается «совокупность запланированных, взаимосвязанных информационных операций, успешное выполнение которых приводит к достижению цели, как правило, заключающейся во взятии под контроль системы управления противника (государства) или сломе этой системы управления и замены ее на другую – контролируемую».

Информационная война ведется с информационными системами, поведение которых может быть изменено путем внедрения в них соответствующих моделей мира. В данном случае к названным информационным системам относятся люди, народы и технические средства, функциональные возможности которых могут быть откорректированы за счет скрытной модификации в них программного обеспечения. В зависимости от объекта информационного воздействия информационные операции, являющиеся частью информационной войны, условно разделяют на операции, проводящиеся в гуманитарной и технической сферах. Подобное разделение имеет смысл потому, что подготовка и проведение ин-

формационной операции в гуманитарной или технической сфере требует разных специалистов» [3, с. 14].

Показательно и доказательно в общем контексте сказанного оказывается мысль профессора И.Б. Романенко, которая в одной из своих работ написала следующее: «Понимание собственной принадлежности к определенной культуре, традиции, социуму приобретает особую важность для современного человека, поскольку способствует преодолению таких форм индивидуализма, как социальное сиротство, безродность, беспочвенность существования, кризис самолокализации в обществе, социальный аутизм, которые стали серьезными проблемами общества, прежде всего, западного.

Замкнутость человека на себя, индифферентность к окружающим, различным проявлениям жизни, уныние, безразличие и т.п. являются серьезной социально-психологической и педагогической проблемой, возникающей под влиянием цивилизации. Так человек реагирует на чужеродность цивилизационных ценностей, навязываемых средствами массовой информации, образом жизни. Отмеченная социальная патология прямо отражается на жизни человека, его окружения, семьи, их жизнеспособности, устойчивости. Поэтому столь важным для реализованности и успешности современного человека в различных сферах деятельности оказывается не только понимание того – «кто есть ты?», но, прежде всего, какова твоя индивидуально-личностная связь с обществом, культурой, историей. Большую роль в осознании данной связи и взаимозависимости играет система образования» [4, с. 116].

Резюмируя высказанные выше идеи, следует сказать, что в складывающихся условиях вполне уместно и необходимо ввести в оборот понятие «педагогическая безопасность», которое по общему смыслу, духу буквы походило на уже устойчиво употребляемые термины «экономическая безопасность», «военная безопасность», «юридическая безопасность».

Очевидно, что в таком случае потребуется именно научная проблематика различных аспектов. Однако ясно, что основой приложения усилий, творческого поиска ответов на вызовы должно стать сближение и несмешиваемое сложение потенциалов секулярной и религиозных парадигм.

Генеральную задачу субъектов, призванных обеспечивать педагогическую безопасность личности и общества, можно передать словами Б. Паскаля, однако, в противоположность к тому, что ярко констатировал великий мыслитель и физик: («мы беззаботно мчимся к пропасти, держа пред собой какой-нибудь экран, чтобы ее не видеть») [2, с. 108].

Философский и педагогический подход и смысловой фундамент, которые могут быть заложены и применены в деятельности по обеспечению педагогической безопасности, позволят проникнуть в глубину того, что сегодня может скрываться за внешней бравадой, спокойствием и радостным проживанием современником своей жизни, отодвинуть, а как максимум – остановить бег к пропасти, прикрываемый успокоением всезнания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мыслители Греции. От мифа к логике: сочинения, – М.: Эксмо-пресс, 1998
2. Паскаль Б. Мысли. Афоризмы, – М.: Астрель, 2011
3. Расторгуев С.П. Математические модели в информационном противоборстве. Экзистенциальная математика, – М.: АНО ЦСОиП, 2014
4. Романенко И.Б. Социокультурная идентичность молодежи как философская проблема, статья в журнале «Общество. Среда. Развитие», – СПб.: Астерион, 2012
5. Стратегия национальной безопасности [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL <http://www.scrf.gov.ru/documents/1/133.html>

УДК 373.6

**РОЛЬ ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ  
СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ**

© 2016

**Цораева Фатима Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
начального и дошкольного образования*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** Основной вклад в процесс подготовки высококвалифицированных кадров вносят образовательные организации высшего образования. Как известно, процесс подготовки специалистов по новым направлениям и инновационным педагогическим технологиям, соответствующим основным образовательным программам, осложняется низкой социально-компетентной подготовкой абитуриентов. В то же время в современной педагогической концепции организации учебно-воспитательной деятельности студентов личностное и профессиональное становление выпускника – будущего специалиста выступает ведущим фактором воздействия на образовательный процесс и считается профессиональной обязанностью каждого члена профессорско-преподавательского состава под руководством заведующего кафедрой. Профессорско-преподавательский состав образовательной организации педагогические условия для эффективной организации учебно-воспитательного процесса в конкретной образовательной организации. Исходя из этого, статья посвящена исследованию роли и места внеаудиторной деятельности образовательной организации в личностном развитии и профессиональном становлении студентов – будущих специалистов. Это тем более актуально в условиях современного рынка труда для формирования у них профессиональной мобильности, конкурентоспособности и способности к саморазвитию, самовоспитанию и самосовершенствованию. В данной статье авторы представили результаты деятельности и достижения студентов на различных внеаудиторных культурных мероприятиях регионального и всероссийского уровней.

**Ключевые слова:** внеаудиторная работа, высшее образование, студенческая среда, профессиональное становление, личностное развитие, профессиональное самоопределение, информационное общество.

**ROLE OF ACTIVITIES EXTRACURRICULAR PERSONAL-PROFESSIONAL  
FORMATION OF STUDENTS**

© 2016

**Tzoraeva Fatima Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor  
of primary and preschool education*North Ossetian State University named K.L. Hetagurov*  
(362025), Russian Federation, Vladikavkaz, Vatutina st., 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** The main contribution to the process of preparation of highly qualified personnel make educational institutions of higher education. As is known, the process of training of specialists in new directions and innovative teaching techniques, the appropriate basic educational programs is complicated by the low socio-competent training students. At the same time in the modern pedagogical concept of the organization of educational activity of students personal and professional development of graduates - the future specialist is the lead factor in the impact on the educational process and is considered a professional duty of every member of the teaching staff led by head of the department. The teaching staff of educational institution pedagogical conditions for effective organization of educational process in a particular educational institution. Accordingly, the article is devoted to the study of the role and place of extracurricular activities of an educational organization in personal development and professional growth of students - the future experts. This is even more relevant in today's labor market for the formation of their professional mobility, competitiveness and ability to self-development, self-education and self-improvement. In this paper, the authors presented the results of the activities and achievements of students in various extracurricular cultural actions of the regional and nationwide levels.

**Keywords:** extracurricular work, higher education, student environment, professional development, personal development, professional self-determination, the information society.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В социальной структуре общества студенчество занимает одно из главных мест. По статистическим данным, в России на 10 тысяч населения приходится 520 студентов. Это показатель, признанный всеми международными организациями как уровень образованности населения страны, является одним из самых высоких на мировой образовательной платформе. Современная студенческая молодежь отличается творческим потенциалом, высоким уровнем склонности к личностному самоутверждению и профессиональному самоопределению, инициативным подходом к практическому участию в социальных преобразованиях страны, собственным взглядом на различные стороны общественной жизни, индивидуальными социальными ориентациями. Немаловажная роль в совершенствовании воспитательной работы обучающихся отводится кафедрам вуза (Я.С. Аксарина) [1], на которые в первую очередь возложена ответственность за личностное становление и развитие студентов, формирование у них профессиональной мобильности и конкурентоспособности (М.И. Гаврилова, И.Н. Одарич ) [2], развитие творческих, научных, исследовательских способностей, в совокупности определяющих уровень профессиональной компетентности квалифицированного специалиста, отвечающего требованиям современного

рынка труда.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме профессионального становления и роста, личностного развития, а также формирования общекультурных компетенций у студентов – будущих специалистов показал, что создана фундаментальная база для ее исследования и совершенствования (Я.С. Аксарина [1], С.А. Амбалова [3], М.И. Бекоева [4], В.В. Гутман [5], О.В. Катержевская [6], А.А. Коростелев [7], Т.В. Комар [7], Н.В. Шкляр [5] др.). Концептуальной основой совершенствования личностного развития и профессионального становления студентов стали исследования А.Ф. Зубкова [8], Г.Ф. Исламгулова [10], Н.В. Козлова [8], Д.А. Маяцкий [9], Н.В. Назарова [8], Е.В. Павлова [10] и др. Вопросы стимулирования творческой и общественной активности, а также профессиональной мотивации в учреждениях высшего образования рассматриваются в педагогических исследованиях Г.С. Архиповой [11], М.И. Бекоевой [12], Е.М. Третьяковой [13], А.В. Семикина [14], И.А. Яковлевой [15] и др. [16, 17].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В вузе воспитательная деятельность со студентами на-

чинается с первого курса. Большинство из студентов, как правило, приходит из общеобразовательной школы неадаптированными к обучению в вузе. Часть молодежи приходит в высшие учебные заведения с ошибочными установками о студенческой жизни, при этом некоторые из них приходят с иллюзорными представлениями, некоторые с высоким самомнением, некоторые, чтобы и «отсидеться от армии» или «продлить беззаботную молодость». Это все приводит к тому, что на первом курсе большинство студентов испытывают значительные трудности не столько в плане получения академических знаний и освоения образовательной программы, сколько в плане личностного становления и развития.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Заслуживает внимания и тот факт, что за последние годы наблюдается социальная неудовлетворенность выпускников знаниецентристской стратегией, которая долгое время господствовала в системе высшего образования. Современный специалист, получивший высшее образование, при трудоустройстве на работу сталкивается с множеством проблем социально-педагогического характера. Человеческий фактор приобрел огромное значение. В связи с чем, при недостатке знаний, навыков и умений в этой области некоторые специалисты оказываются не в состоянии решить и нестандартные профессиональные задачи. Поэтому дальнейшая гуманизация и гуманитаризация высшего, в том числе непедагогического образования, остается весьма актуальной задачей.

Жизнедеятельность современных студентов зависит от множества факторов и является весьма сложной и противоречивой, связанной с преодолением различных психологических, организационных, моральных, мировоззренческих, образовательных и других трудностей. Наряду с воспитательным воздействием содержания образования, при наличии благоприятного психолого-педагогического пространства для организации воспитательной работы, по-прежнему первостепенное значение имеет внеаудиторная деятельность. По мнению автора, в управлении воспитательной деятельностью студентов, становлении и развитии как профессиональных работников ведущая роль, наряду с кураторами, руководителями факультета и вуза, обеспечивающих организацию и содержание воспитания, принадлежит молодежным организациям.

Жизнь студента – это не только лекции, семинары, практические занятия, домашние задания и др. Студенческие будни складываются из аудиторных занятий и внеаудиторных воспитательных мероприятий. В этом плане широкий спектр возможностей социального развития предлагает Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, где студенты могут проявить и развивать свой творческий личностный потенциал. Например, для всех студентов успешно функционируют спортивные секции по волейболу, баскетболу, спортивной гимнастике и др.

В ноябре текущего года студенты факультета журналистики приняли участие в Международном симпозиуме «Аланика. Юбилей как шанс». Организаторы – Северо-Кавказский филиал Государственного центра современного искусства и некоммерческий фонд «Аланика» при поддержке Министерства культуры РФ. Задачей художественного симпозиума «Аланика» была необходимость визуализации северокавказского региона с его судьбой и спецификой на глобальной художественной карте.

В рамках форума будущие журналисты приняли участие в конференции на тему: «Современное искусство и привлекательность территории». «Аланика» для наших студентов стала возможностью познакомиться с творческими людьми, множеством уже реализованных творческих проектов, подтверждающих значимость форума [18].

В СОГУ 10 ноября профком университета совмест-

но с инициативной группой «За качество образования» провели фестиваль творчества студентов-первокурсников «Зеленое яблоко». Это своеобразный обряд посвящения первокурсников в студенческое братство. Аналога фестивалю «Зеленое яблоко» нет в других вузах республики. Первокурсники с радостью использовали возможность показать свои умения и таланты в новой для них университетской семье. Участники представили зрителям музыкальные, песенные и танцевальные номера. В первом туре участвовали все факультеты СОГУ. Отборочные туры выявили лучшие номера фестиваля. По мнению организаторов фестиваля: «За семь лет существования «Зеленое яблоко» стало уже полноценной традицией вуза. Было интересно к нему готовиться, выступать. Это дало возможность показать то, на что способны наши первокурсники, почувствовать себя полноценной органичной частью вуза».

С первым масштабным мероприятием в стенах Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова сердечно поздравил всех участников фестиваля ректор университета А.У. Огоев. «Сегодня мы увидели яркие, зажигательные и талантливые выступления. Пусть это будет успешная стартовая площадка для развития ваших творческих способностей в вузе!», – отметил Алан Урузмагович [19].

Студенты и преподаватели факультета международных отношений, экономического факультета и факультета математики и информационных технологий Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова стали участниками онлайн-дискуссии Ассоциации российских банков (АСР) на тему «Новые технологии и идентификация физических лиц». Базовой площадкой проекта стала Высшая школа экономики.

В ходе дискуссии эксперты обозначили основные проблемы и ключевые задачи отрасли – создание единой системы проверки сведений, предоставляемых при оказании финансовых услуг, недискриминационный доступ к финансовой инфраструктуре, стимулирование перехода на безналичные расчеты, улучшения качества и доступности цифровых финансовых услуг, создание условий для развития инновационных способов идентификации. «Сегодня зародилась объективная необходимость в разработке и реализации технологий, обеспечивающих идентификацию граждан, объединяющих в себе всю информацию о человеке, включая необходимые данные для проведения пользователем безопасных финансовых операций в Интернет-ресурсах», – отметили участники проекта. Одна из следующих дискуссий состоится на площадке Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова – подчеркнул ректор вуза – Алан Огоев.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, в вопросах личностного развития и профессионального становления студенческой молодежи профессорско-преподавательский состав не должен занимать беспристрастную академическую позицию, возлагая ответственность на заместителей деканов, кураторов и сотрудников отдела по воспитательной работе. Преподаватель вуза должен учитывать индивидуальные особенности каждого участника учебной группы: его характер, темперамент, способности, интересы, потребности, состояние здоровья. Уважительное отношение к студентам, учет их интересов и потребностей, притязаний, одобрение инициатив способствуют поддержанию спокойной, рабочей атмосферы как на аудиторных занятиях, так и во внеаудиторной обстановке. Каждый преподаватель, в соответствии с кафедральными решениями, инструкциями и постановлениями администрации вуза и факультета должен систематически разъяснять особенности и порядок обучения в вузе, знакомить обучающихся с правилами поведения на факультете, университете, научной отрасли. Студентам необходимо разъяснять специфику изучения той или иной дисциплины, последовательность и содержание

жание форм контроля учебной деятельности студента по предмету; объяснять требования техники безопасности при проведении лабораторных и практических занятий, учебной и производственной практик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аксарина Я.С. Педагогические условия формирования профессиональной готовности педагогов к применению инноваций в учреждениях профессионального образования //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 42-46.

2. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Профессиональная компетентность бакалавра //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 22-23.

3. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 9-11.

4. Бекоева М.И., Амбалова С.А. Использование кейс-технологий в образовательном процессе вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 22-26.

5. Гутман В.В., Шкляр Н.В. Самостоятельная образовательная деятельность как условие становления профессионально-педагогической компетентности студентов //Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 17-21.

6. Катуржевская О.В. Реализация компетентного подхода в профессиональной подготовке будущего педагога //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 64-67.

7. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности// Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.

8. Зубков А.Ф., Козлова Н.В., Назарова Н.В. Обоснование форм и процедур оценивания уровня сформированности компетенций студентов в образовательной деятельности вуза //Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 79-82.

9. Маяцкий Д.А. Политическая социализация российской молодежи в контексте государственной молодежной политики: автореф. дис.... канд. полит. наук: 23.00.01. М., 2007. 187 с.

10. Павлова Е.В., Исламгулова Г.Ф. Образовательная среда вуза как фактор профессионального становления студентов //Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 1. № 5. С. 26-28.

11. Архипова Г.С. Подготовка и воспитание высококвалифицированного профессионала в высшей школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 18-21.

12. Бекоева М.И., Амбалова С.А. Использование кейс-технологий в образовательном процессе вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 22-26.

13. Третьякова Е.М. Формирование профессиональных компетенций студентов вуза в ходе педагогической практики//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 98-102.

14. Семикина А.В. Инновационное социальное развитие как условие повышения конкурентоспособности человеческого капитала //Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. №1. С. 51-53.

15. Яковлева И.А. К вопросу о роли внеаудиторной работы в системе формирования компетенций студентов //В сборнике: Труды конференций ВСГУТУ материалы научно-методической конференции. Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления. 2015. С. 281-283.

16. Зубков А.Ф., Пономарёва Н.В., Захарова Т.В. Роль и значение профессиональных компетенций специалиста с высшим образованием в его успешной профессиональной деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 127-132.

17. Пецина И.А. Современные подходы к определению понятия «профессиональная компетенция» в психолого-педагогических исследованиях // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 95.

18. 16Международный симпозиум «Аланика. Юбилей как шанс» <http://www.nosu.ru/index.php/ru/83-glavnye-novosti/3598-studenty-sogu-prinyali-uchastie-v-simpoziume-alanika-yubilej-kak-shans>

19. Фестиваль творчества студентов-первокурсников «Зеленое яблоко» <http://www.nosu.ru/index.php/ru/83-glavnye-novosti/3593-v-sogu-opredelili-samykh-talantlivykh-pervokursnikov-2> .

УДК 37.025.7

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ И ОПЫТ ЕГО ОПТИМИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© 2016

**Чикова Ирина Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории  
**Диль-Илларионова Татьяна Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования  
*Оренбургский государственный университет, филиал в г. Орске*  
(462403, Россия, Орск, проспект Мира 15А, e-mail: saxenadil@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности познавательного развития детей на этапе дошкольного возраста. Обосновывается актуальность проблемы в соответствии с новыми задачами, стоящими перед системой дошкольного образования в условиях его модернизации. Приводятся дефиниции «мышление» и «наглядно-образное мышление» с позиции теории и практики исследований. Поднимается вопрос о содержательных характеристиках, критериях становления наглядно-образного мышления у детей на начало дошкольного возраста. Представлен опыт исследовательской деятельности в данном ракурсе на базе дошкольного образовательного учреждения. Обозначен алгоритм проведения диагностических методик с детьми дошкольного возраста. Изложены результаты экспериментального исследования заявленной проблемы на выборке дошкольников 3-4-летнего возраста, указаны их особенности. Предложена программа коррекционно-развивающей работы с дошкольниками в аспекте оптимизации данного вида мышления. Особый акцент сделан на синтезе направлений работы с дошкольниками, родителями дошкольников и педагогами группы дошкольного образовательного учреждения. Обозначены результаты контрольного этапа исследования, отмечена динамика познавательного развития детей в условиях экспериментального обучения. Результаты контрольного эксперимента обозначают действенность и эффективность разработанной и реализованной программы в аспекте оптимизации наглядно-образного мышления дошкольников 3-4-летнего возраста.

**Ключевые слова:** детство, дошкольный возраст, мышление, наглядно-образное мышление, образные представления, полнота образов, оперирование образами, пространственные представления, развитие, игра, индивидуальное и групповое психологическое консультирование.

## FEATURES OF DEVELOPMENT OF VISUAL-FIGURATIVE THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN AND THE EXPERIENCE OF ITS OPTIMIZATION IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2016

**Chikova Irina Vyacheslavovna**, candidate of psychological Sciences, associate Professor, leading researcher of scientific research laboratory  
**Dil-Illarionova Tatyana Vasilyevna**, candidate of pedagogical sciences, associate Professor, head of chair of preschool and primary education  
*Orenburg state University branch in the city of Orsk*  
(462403, Russia, Orsk, Mira Avenue 15 A, e-mail: saxenadil@mail.ru)

**Abstract.** The article considers cognitive development's features of children at the preschool age stage. There are urgencies the problem accordance with the new challenges facing the system of preschool education in the context of its modernization. There are given the definition of "thinking" and "visual-figurative thinking" from the perspective of the theory and practice of research. It raises the question of meaningful performance criteria of formation of visual-figurative thinking in children at the beginning of preschool age. There are presented the experience of research activities in this perspective, based on nursery school system. There are designated the algorithm of the diagnostic preschool children's mentality. The results of the pilot study, the problems on the sample of preschool children 3-4 years, provided their characteristics. There are proposed the program of correctional-developing work with preschool children in optimization's aspect of this kind of thinking. Particular emphasis role based on the synthesis working ways with preschoolers, parents of preschoolers and teachers of nursery school. The results of the control phase of the study, marked by the dynamics of cognitive development of children in experimental learning. The results of the control experiment indicate the effectiveness and efficiency developed and implemented program in the aspect of optimization of visual-figurative thinking of preschool children 3-4 years of age.

**Keywords:** childhood, preschool age, thinking, visual-figurative thinking, figurative representations, the completeness of images, manipulation of images, spatial representation, development, game, individual and group counseling.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время в связи с новыми задачами в системе дошкольного образования особо значима актуализация умственной сферы, проблема умственного развития детей дошкольного возраста. Одним из центральных вопросов умственного развития является вопрос об оптимизации и развитии мышления в дошкольном возрасте.

Понимание динамики развития мышления ребенка – это условие изменения центрации педагогов в воспитательно-образовательном процессе при переходе на подлинно развивающую личностно-ориентированную модель.

Воспитатель в образовательной деятельности детей учится видеть не только то, чем дети овладели (знания, умения, навыки), но и как изменился способ приобретения, добывания той или иной информации разного рода, какие произошли изменения в их мышлении.

Безусловно, на наш взгляд, такая позиция требует

от воспитателей дошкольных образовательных учреждений большей четкости в понимании закономерностей развития мышления ребенка.

В отношении познавательной сферы отечественными исследователями обозначается особая роль наглядно-образного мышления (Л.А. Венгер [1], А.В. Запорожец [2], В.С. Мухина [3], Н.Н. Поддьяков [4; 5] и др.). От развития именно этого вида мышления зависит последующая жизнь и качество обучения на этапе младшего школьного возраста.

Наглядно-образное мышление выступает определенной ступенью в психическом развитии и актуализировано ввиду влияния на словесно-логическое.

Таким образом, явно просматривается противоречие между желаемостью развития наглядно-образного мышления у дошкольников в условиях ДООУ, предоставляющего возможность построения ими собственной картины мира, обеспечивающего закладку базиса детского мировоззрения, с одной стороны, и

недостаточностью проработки диагностико-коррекционного аспектов данной проблемы, с другой стороны, обуславливают ее особую актуальность.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.

В отечественной и зарубежной психологии накоплено огромное количество работ теоретического и прикладного, дидактического характера по изучению когнитивной сферы ребенка первых семи лет жизни.

Проблема детского мышления волновала многих ученых: Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.В. Запорожца, Дж. Брунера, Б. Инельдер и многих других сотрудников их лабораторий и научных школ. Каждый из них внес свою лепту в познание детского мышления.

Не беря на себя сверхответственную задачу систематизации этих открытий, подведения каких бы то ни было итогов в этой проблематичной области детской психологии, мы ограничимся лишь ссылкой на некоторых авторов, проделавших анализ закономерностей и условий развития детского мышления в психолого-педагогическом аспекте. Это работы П.Я. Гальперина, Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, Н.Н. Поддьякова, У.В. Ульенковой, С.Л. Новоселовой, Д.Б. Эльконина, А.Ф. Обуховой и др.

Одним из этапов интеллектуального развития дошкольника 3-4 лет согласно Коломинскому Я.Л., Панько Е.А., является становление наглядно-образного мышления, его спецификация и усложнение в период от 3 до 7 лет [6].

В ряде исследований в отечественной психолого-педагогической науке Г.И. Минской, А.А. Люблинской, А.В. Запорожца доминантно определено, что в 3-4 года возникает способность к оперированию образами, а далее она закрепляется и обогащается [7; 2].

Идентичные фактические данные констатируются зарубежными исследователями (А. Валлон [8], Ж. Пиаже [9; 10], Б. Инельдер [9], Дж. Брунер [11]).

Однако, если в теории представлены различные позиции и подходы к проблеме развития наглядно-образного мышления, то в практике обозначены лишь незначительные наработки в этом направлении.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Изучение уровней сформированности образных представлений дошкольников 3-4 лет и определение путей их оптимизации составляет цель данной статьи.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных результатов.*

Поставленная цель обусловила определенный порядок проведения опытно-экспериментальной части исследования. Экспериментальной площадкой выступило МОАУ СОШ №52 г. Орска Оренбургской области (дошкольные группы).

Целью констатирующего этапа исследования определялось – выявление уровней сформированности наглядно-образного мышления у детей 3-4 лет.

Постановка цели обусловила определенную структуру комплекса диагностических методик: «Объединение форм» (по Торндайку) [12]; «Лабиринт» [13]; «Кому чего не достает» («нахождение недостающих деталей») [14]; «Раздели на группы» [12]; «Какие предметы спрятаны в рисунках?» [13].

Содержательная направленность психодиагностического комплекса позволила нам зафиксировать устойчивость проявляемых параметров, их наполненность и соотношенность с нормативами развития дошкольников.

В качестве основных критериев сформированности наглядно-образного мышления нами были определены:

- полнота и расчлененность пространственных представлений;

- стойкость и подвижность пространственных представлений;

- сложность/ простота структуры пространственных представлений;

- способность к соотнесению схемы и реальной ситуации.

Итак, младшие дошкольники были обследованы на предмет определения уровня сформированности наглядно-образного мышления с помощью методики «Объединение форм» (по Торндайку). Детям было предложено найти решение трем задачам в образном плане, и по результатам диагностики были выделены уровни сформированности наглядно-образного мышления:

- 19 % дошкольников по исследуемым нами параметрам соответствуют низкому уровню;

- 41 % отнесены к среднему уровню;

- 40 % дошкольников обозначили по качеству выполняемой методики высокий уровень.

Далее дошкольники были обследованы по методике «Лабиринт», которая также ориентирована на раскрытие особенностей наглядно-образного мышления. Обработка и систематизация эмпирического материала позволила представить данные в процентном выражении к числу выборки:

- низкий уровень представлен у 20 % дошкольников;

- средний уровень характеризует 40% дошкольников от общего числа выборки;

- высокий уровень преобладает, исходя из критериев методики у 39 % испытуемых.

Для достоверности выводимых уровней сформированности наглядно-образного мышления и согласно модели этапа констатации мы провели диагностику испытуемых дошкольников по методике «Кому чего не достает» (нахождение недостающих деталей). В ходе анализа результатов прослеживается взаимосвязь показателей предыдущих методик, и подтверждаются данные о доминирующих уровнях сформированности наглядно-образного мышления испытуемых 3-4 лет.

Однако для изучения еще одного компонента наглядно-образного мышления – полноты и расчлененности образных представлений мы провели диагностику по методикам «Раздели на группы» и «Какие предметы спрятаны в рисунках?». В этой связи важно отметить следующее:

- дети с низким уровнем полноты и расчлененности образных представлений не могут классифицировать предметы в единый образ, не владеют приемами анализа образа и его обобщения; ориентируются лишь в простых образах; требуют длительного выполнения задания;

- дети со средним уровнем слабо владеют образными представлениями, выделяют лишь простые связи, по времени не укладываются в норматив, не достаточно точно группируют образы;

- дети с высоким уровнем безошибочно определяют необходимый образ, группируют точно и верно предметы по образному представлению; укладываются в отведенное время; выделяют простые и сложные образные связи.

На основе этих данных мы получаем доказательство полученных фактов по предыдущим методикам, что позволяет более детально представить особенности развития и сформированности наглядно-образного мышления у детей нашей выборки.

Итак, в ходе диагностики уровней сформированности наглядно-образного мышления дошкольников 3-4-летнего возраста, мы выявили:

- высокий уровень в данной выборке дошкольников выявлен у 40 %;

- среднему уровню соответствуют 39 %;

- к низкому уровню принадлежат 21 % детей от числа испытуемых.

На основе результатов диагностики младших дошкольников, дети двух последних уровней сформиро-

ванности наглядно-образного мышления отнесены нами в группу, для которой необходима работа по оптимизации данного вида мышления, а для другой категории дошкольников 3-4-летнего возраста нами планируется проведение развивающей работы.

Наглядно-образное мышление выступает одним из качественных новообразований дошкольного возраста, специфичных по представлениям и оперированию ими.

Однако у многих детей 3-4 лет наглядно-образное мышление развито еще недостаточно, оно незрело в виду переходного периода от наглядно-действенного, и это приводит к серьезным проблемам в их образовании и воспитании дошкольников (Квач Н.В. [15]; Левитина С.С., Лидерс А.Г. [16]; Широкова Г.А. [17] и др.).

Данная программа составлена на основе уже имеющихся разработок (Артюхова И.С. [18]; Ермолаева М.В. [19]; Колесникова Г.И. [20]; Дружинин А. [21]; Тихомирова Л.Ф. [22; 23] и др.).

Однако в рамках решаемой нами проблемы необходима их целостная система и взаимосвязь, которая позволит успешно разрешить поставленные задачи на данном этапе исследовательской работы.

Цель программы: оптимизация уровней сформированности наглядно-образного мышления дошкольников 3-4 лет.

Задачи программы:

- определение индивидуальных возможностей детей 3-4-летнего возраста;
- развитие целостных представлений об окружающем мире;
- развитие образных представлений и умений оперирования образом у дошкольников 3-4 лет;
- оптимизация наглядно-образного мышления детей 3-4 лет.

Развивающе-коррекционная работа с детьми, имеющими недостаточный уровень сформированности наглядно-образного мышления, была реализована в трех направлениях:

1. Работа с дошкольниками;
2. Работа с воспитателями группы дошкольников;
3. Совместная работа психолога и воспитателя группы.

В рамках первого направления (работа с дошкольниками, имеющими низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления) нами реализовались два раздела:

- раздел 1 - блок игровых упражнений с активизацией мыслительных операций при опоре на представления, т.е. визуализацию (проводится воспитателем группы при поддержке психолога);
- раздел 2 - игровая программа развития наглядно-образного мышления у детей 3-4 лет, рассчитанная на 20 занятий (проводится психологом).

Второе направление работы (работа с воспитателями группы дошкольников, имеющих недостаточный уровень сформированности наглядно-образного мышления) реализовалась также двумя разделами развивающе-коррекционной работы:

- раздел 3 – работа, включающая в себя психолого-просветительскую работу и обучение воспитателей приемам развития наглядно-образного мышления;
- раздел 4 – консультирование воспитателей по вопросам индивидуальных особенностей развития наглядно-образного мышления (групповые и индивидуальные консультации).

В процессе работы нами были отмечены определенные изменения в качественном и процессуальном характере наглядно-образного мышления детей 3-4 летнего возраста, существенно отличные от зафиксированных в начале исследовательской деятельности. Именно эти изменения позволяют говорить об успешности нашей деятельности.

На заключительном этапе исследования проводилось повторное определение уровней сформированности

наглядно-образного мышления детей 3-4 лет, включенных в развивающе-коррекционную работу.

Целью контрольного эксперимента определяется – сравнение результатов полученных до и после проведения развивающе-коррекционной работы с дошкольниками 3-4-летнего возраста. Поставленная цель была реализована посредством психодиагностических методик соответствующего этапа констатации.

По данным контрольного этапа исследования наблюдаются нижеследующие позитивные изменения наглядно-образного мышления дошкольников 3-4-летнего возраста после проведения формирующего эксперимента:

1) отмечается оптимизация наглядно-образного мышления дошкольников 3-4 лет, включенных в развивающе-коррекционную работу - переход от средних и низких уровней на этапе констатации к среднему и выше среднего уровням;

2) обозначаются качественные изменения по всем рассмотренным параметрам:

- наличию образных представлений;
- глубине проработки образных представлений;
- оперировании образами включая ориентировку в пространстве.

3) низкий уровень сформированности наглядно-образного мышления по результатам выполнения методик на этапе контрольного эксперимента не зафиксирован.

Таким образом, прослеживается позитивная динамика в развитии наглядно-образного мышления дошкольников 3-4 лет, включенных в формирующий эксперимент. Эти приращения в мышлении носят и количественную и качественную направленность.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Апробация программы по оптимизации уровней сформированности наглядно-образного мышления дошкольников 3-4 лет была успешна и результативна. Это обозначено нижеследующими обстоятельствами: достоверно зафиксирована оптимизация наглядно-образного мышления дошкольников в аспекте сформированности образных представлений, их глубине и полноте проработки и умения оперировать этими образами; младшие дошкольники с низкими и средними показателями сформированности наглядно-образного мышления переходят качественно на средний и выше среднего уровни.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания /Л.А. Венгер, Е.Л. Агаева, Н.Б. Венгер и др.. – М. : Педагогика, 1986. 222 с.
2. Психология детей дошкольного возраста [Текст] : развитие познавательных процессов : [монография] /под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М. : Просвещение, 1964. 352 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития / В.С. Мухина. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. 640 с.
4. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника [Текст] : [монография] / Н.Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1977. 272 с.
5. Поддьяков Н.Н. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / Н.Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 1980. 216 с.
6. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника [Текст] : учебное пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск : Университетское, 1997. 236 с.
7. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка [Текст] : ранний и дошкольный возраст / А.А. Люблинская. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. 546 с.
8. Валлон А. Психическое развитие ребенка: моно-Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)



- графия / А. Валлон. – СПб : Питер, 2001. 208 с.
9. Пиаже Ж. Генезис элементарных логических структур : классификации и сериации / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – М. : Изд. иностр. лит., 1963. 448 с.
10. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка [Текст] / Ж. Пиаже; отв. Ред. А.Н. Драчев. – СПб. : Союз, 1997. 288 с.
11. Исследование развития познавательной деятельности / под ред. Дж. Брунера, Р. Олвер, П. Гринфилд / пер. с англ. М.И. Лисиной. – М. : Педагогика, 1971. 392 с.
12. Диагностика умственного развития дошкольников [Текст] : [монография] / под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. – Москва : Педагогика, 1978. 248 с.
13. Истратова О.Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет / О.Н. Истратова, Г.А. Широкова. – Ростов н / Д : Феникс, 2008. 317 с.
14. Веракса Н.Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Н.Е. Веракса. – М. : ПЕР СЭ, 2003. 144 с.
15. Квач Н.В. Развитие образного мышления и графических навыков детей 3-7 лет : пособие для педагогов дошкол. Учреждений / Н.В. Квач. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 2001. 160 с.
16. Лидерс А.Г. Формирование психических процессов как метод исследования в психологии / А.Г. Лидерс, Ю.И. Фролов. – М. : Изд-во МГУ, 1991. 61 с.
17. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога / Г.А. Широкова. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. 291 с.
18. Артюхова И.С. Развитие мышления, внимания, памяти, саморегуляции у младших школьников / И.С. Артюхова. – М. : Чистые пруды, 2008. 32 с.
19. Ермолаева М.В. Основы возрастной психологии и акмеологии [Текст] : учеб. пособие / М.В. Ермолаева. – М. : Издательство «Ось – 89», 2003. 416 с.
20. Колесникова Г.И. Специальная психология и педагогика [Текст] : учеб. пособие / Г.И. Колесникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 250 с.
21. Дружинин А. ребенок от рождения до школы : Как развить интеллект вашего ребенка / А. Дружинин. – М. : Центрполиграф, 2003. 191 с.
22. Тихомирова Л.Ф. Развитие логического мышления детей [Текст] : популярное пособие для родителей и педагогов / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. – Ярославль : Академия развития, 1996. 192 с.
23. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей [Текст] : популярное пособие для родителей и педагогов / Л.Ф. Тихомирова. – Ярославль : Гринго, 1995. 240 с.

УДК 373.1

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАТЕЛЯ

© 2016

**Шинкарёва Надежда Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного образования  
*Иркутский государственный университет*  
(664011, Россия, Иркутск, улица Нижняя набережная, д.6, e-mail: dpip.lida@ya.ru)  
**Грязнова Жанна Александровна**, руководитель  
*МБДОУ детский сад № 138*

(664031, Россия, Иркутск, улица Советская, д.72а, e-mail: vityazeva.z@mail.ru)

**Аннотация.** Гендерная теория открывает новые возможности для познания и необходима для более глубокого и многогранного понимания процесса формирования гендерной компетентности современного педагога организации дошкольного образования. Анализ теоретических исследований по данной проблеме позволил сформулировать теоретический конструкт дефиниции – гендерная компетентность воспитателя, которую авторы понимают на основе концепции профессионального развития педагога в аспекте гендерной культуры С.В. Рожковой и В.В. Мошненко, как сформированность знаний о гендерных особенностях субъектов и объектов образовательного процесса и прочих аспектах гендерной педагогики и психологии. В статье раскрыто содержание и этапность реализации комплекса педагогических условий формирования гендерной компетентности педагога на основе интеграции гендерных и психолого-педагогических знаний в рамках традиционных и инновационных форм методической работы с педагогическими кадрами; учета гендерных особенностей воспитателей при организации процесса методического сопровождения развития данного вида компетентности, формирования у педагогов осознания собственной гендерной роли и индивидуального гендерного стиля поведения в рамках педагогической деятельности; разработки процессуально-технологической составляющей реализации гендерного подхода в практике деятельности методической службы ДОО с применением интерактивных форм работы с педагогическим коллективом ДОО; организацию мониторинга гендерной компетентности воспитателей как компонента профессиональной компетентности современного педагога.

**Ключевые слова:** гендерная теория, гендерная компетентность педагога, когнитивный компонент гендерной компетентности, операционально-технологический компонент компетентности, организация дошкольного образования, методическая работа.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF GENDER COMPETENCE FORMATION OF A MODERN KINDERGARTEN TEACHER

© 2016

**Shinkareva Nadezhda Alekseevna**, Candidate of Pedagogical I Sciences, Assistant Professor of the Department of Preschool Education Pedagogics and Psychology  
*Irkutsk State University*  
(664011, Russia, Irkutsk, Lower Quay Street, 6, e-mail: dpip.lida@ya.ru)  
**Gryaznova Zhanna Alessandrova**, Head  
*Irkutsk kindergarten №138*

(664031, Russia, Irkutsk, st. Sovetskaya, 72a, e-mail: vityazeva.z@mail.ru)

**Abstract.** Gender theory opens new possibilities and necessary for deeper and more multifaceted understanding of the formation process of a modern preschool education teachers' gender competence. Analysis of theoretical research on the subject allowed formulating theoretical construct definition – teacher's gender competence. There is regarded in the concept of professional development of teachers in the aspect of gender culture by S. Rozhkova and V. Moshnenko as completed of knowledge about gender specifics of subjects and objects of the educational process and other aspects of gender pedagogics and psychology. The article reveals the content and stages of realization of a set of pedagogical conditions of teacher's gender competence formation based on the integration of gender, psychological and pedagogical knowledge in traditional and innovative forms of methodical work with teaching staff; consideration of teachers gender characteristics in organizing the process of methodical support of development of this type of competence, the formation of the teachers awareness of their own gender roles and individual gender behavior in educational activity; development of process and technological component of gender approach realization in the practice of kindergarten methodical service activities using interactive forms of training teaching staff of a kindergarten; organization of monitoring of gender competence of educators as a component of professional competence of a modern kindergarten teacher.

**Keywords:** gender theory, gender competence of kindergarten teacher, the cognitive component of gender competence, operational and technological competence of the component, the organization of pre-school education, methodical work.

В связи с ориентацией современного высшего педагогического образования на гуманистическую парадигму, характерной особенностью которой является учет индивидуальных и гендерных особенностей обучающихся на пути их самореализации, особую актуальность приобретает вопрос о способах и методах формирования гендерной компетентности педагога на этапе его профессиональной самореализации. Проблема заключается в том, что сегодня лишь малая часть педагогов знают и могут на практике применить технологии, способствующие целенаправленному процессу формирования гендерной принадлежности ребенка дошкольного возраста. Основная часть воспитателей не имеют четкого представления об особенностях становления, структуре, функциях, критериях формирования гендерной идентичности дошкольников. Потребность в развитии гендерной компетентности педагогов ставит вопросы и

поднимает новые проблемы перед наукой и практикой, в частности, делает актуальным предмет настоящего исследования.

Наиболее инновационный и перспективный для педагогики - интегративно-развивающий подход, рассматривающий понятие профессиональной компетентности в виде системной целостности взаимосвязанных вышеуказанных компонентов[6].

Профессиональная компетентность применительно к педагогам дошкольного образования рассматривается в разных аспектах – в качестве необходимого критерия аттестации педагогов; цели и результата профессионального образования; условия эффективной профессиональной деятельности и т.д. Но, несмотря на множество подходов к понятию профессиональной компетентности, все исследователи исходят из базового термина «компетентность», как некоего подтвержденного права

принадлежности к определенной профессиональной группе, как знаний и опыт в конкретной сфере деятельности, которыми владеет специалист.

Характер профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования многогранен, требует совокупности знаний, умений, навыков и качеств, объединяемых в современной педагогической литературе понятием профессиональной компетентности. Исходя из анализа различных определений указанного понятия, с учетом специфики деятельности педагога ДОО, мы можем определить профессиональную компетентность воспитателя дошкольного общеобразовательного учреждения как способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, которая определяется требованиями должности и базируется на фундаментальном научном образовании, а также эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Профессиональная компетентность педагога ДОО, таким образом, включает в себя обладание профессионально-значимыми установками и личностными качествами, владение теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками.

В качестве важного компонента профессиональной компетентности педагога сферы дошкольного образования выступает сегодня гендерная компетентность. Сущность концептуальных требований к гендерной компетентности педагога ДОО сводится к расширению знаний, умений и навыков, необходимых для повышения эффективности профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Е. Н. Каменская дает определение гендерной компетентности педагога как «умения интегрировать имеющиеся психологические, педагогические знания о сущности гендерного подхода в образовании и умение реализовывать гендерную стратегию в организации педагогического процесса ДОО с целью решения практических задач обучения, воспитания, обеспечивающее высокий уровень профессионального гендерного самопознания» [3].

По мнению С.В. Рожковой и В.В. Мошненко, гендерная компетентность предполагает сформированность у преподавателя понимания статуса и предназначения мужчин и женщин в обществе, их функций и взаимоотношений, способность к критическому анализу собственной деятельности как представителя определенного гендера, а также сформированность знаний о гендерных особенностях субъектов и объектов образовательного процесса и прочих аспектах гендерной педагогики и психологии [4].

Специальному рассмотрению данного вопроса посвящены работы Т.Н. Дороновой, И.А. Загайнова, которые считают гендерную компетентность одной из базовых компетенций педагога. Гендерная компетентность представлена совокупностью усвоенных индивидом знаний о сущности гендера, гендерного подхода в образовании, умений осуществлять гендерную стратегию в организации социально-педагогической работы и наличием опыта использования гендерных знаний и умений в качестве основы технологий в условиях образовательного учреждения [1].

Исследователи Зайцева О.Ю., Шинкарёва Н.А. гендерную компетентность понимают, как профессионально-значимую позицию воспитателя, ориентированную на эгалитарные ценности, моделирование образовательной среды, формирующей социальные аспекты пола (гендерные роли, гендерные отношения, гендерные стереотипы). В рамках данного исследования авторы предприняли попытку исследования уровня гендерной компетентности педагогов организаций дошкольного образования на основе метода самооценки. Результаты исследования показали наличие взаимосвязи данного вида компетентности с педагогическим стажем. Оказалось, что педагоги со стажем более 20 лет и в границах от 5 до 10 лет педагогического стажа характеризуются продук-

тивным уровнем гендерной компетентности (при значении рейтинга  $\geq 2,6$ ), данная группа педагогов продемонстрировала достаточное проявление профессиональных компетенций, реализовывала вариативное содержание образовательного взаимодействия в личностно-ориентированной парадигме. Педагоги со стажем от 11 до 20 лет отнесены данными исследователями к репродуктивному уровню гендерной компетентности (при значении рейтинга  $\geq 2$ ), что характеризовалось ситуативными проявлениями гендерно-ориентированной направленности в общении и взаимодействии с обучающимися [2].

Совокупный анализ работ в этой области позволяет констатировать тот факт, что ряд ученых трактуют гендерную компетентность как интегративное образование профессионала, включающее ряд компонентов, которые, в свою очередь, представляют собой определенный свод знаний и умений, опыта гендерно-ориентированной педагогической деятельности.

Проанализировав разные подходы к интерпретации предмета нашего исследования в структуре гендерной компетентности педагога организации дошкольного образования, опираясь на концепцию С.В. Рожковой и В.В. Мошненко, мы выделяем три компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и поведенческий (операционально-технологический) [4,5].

Мотивационно-ценностный компонент предполагает наличие у педагога позитивной мотивации к применению гендерного подхода, осознание своей гендерной роли в рамках педагогической деятельности, принятие или отторжение гендерных стереотипов и гендерных норм как ориентиров в конструировании гендерного взаимодействия с детьми и коллегами.

Когнитивный компонент характеризуется наличием у педагога системы гендерных знаний и соотношением их с педагогической деятельностью. В составе когнитивного компонента выделяют систему усвоенных педагогом знаний о сущности гендера в психологии гендерных отношений, о гендерных особенностях субъектов образовательного процесса, представлений о том, каковы особенности гендерной социализации мальчиков и девочек, о половой дифференциации познавательных особенностей дошкольников, а также знаний о функциях и технологиях гендерной дифференциации, владение приемами гендерной схематизации и прогнозирования гендерного эффекта.

Наконец, поведенческий (операционально-технологический) компонент включает в себя систему практических умений и навыков педагога по применению гендерного подхода в своей работе, выражаясь в способности педагога применять компетенции в профессиональной деятельности при решении конкретных социально-педагогических задач.

В современных условиях можно определить основные пути развития гендерной компетентности педагога: работа в методических объединениях, творческих группах; исследовательская, экспериментальная деятельность; инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий; различные формы педагогической поддержки; активное участие в педагогических конкурсах; обобщение собственного педагогического опыта.

Кроме того, очень важен анализ собственного педагогического опыта, так как он активизирует профессиональное саморазвитие педагога, в итоге чего развиваются навыки исследовательской деятельности, которые затем интегрируются в педагогическую деятельность и повышение педагогом собственной профессиональной компетентности.

Обогащение теоретического потенциала педагогов дошкольного образования по вопросу формирования гендерных представлений дошкольников, развитие профессиональных компетенций происходит, прежде всего, посредством самообразования, ознакомления с теоретическими, научными и методическими разработками

современных педагогов и психологов по данной проблематике. Также целесообразно использование творческих наработок других педагогических коллективов и отдельных педагогов из опыта деятельности по гендерному воспитанию.

Методический кабинет ДОО должен быть укомплектован дидактическими пособиями, методической литературой по гендерному, полоролевому воспитанию дошкольников; разработаны специальные картотеки и медиатеки по данному вопросу, представлены рекомендации, консультации и разработки для формирования педагогами гендерной компетентности у дошкольников.

В современных условиях развитие гендерной компетентности педагогов ДОО должно включать в себя использование активных и интерактивных методов и форм обучения, прежде всего, потому что гендерное знание затрагивает базовые ценности и предполагает личностное восприятие изучаемых проблем.

Кроме того, активные и интерактивные методы направлены на гуманизацию и демократизацию педагогического процесса, на расширение свободы отношений между участниками педагогического процесса и за его пределами. Оптимальный коммуникативный вариант в гендерном обучении – диалог, направленный на осмысление «себя в мире» и «мира вокруг себя». Реализация этих подходов осуществляется через обращение к мнению аудитории.

В психолого-педагогической литературе накоплен огромный арсенал интерактивных форм и методов обучения. Перечислим ниже основные из них.

Круглые столы, семинары-дискуссии представляют собой групповое обсуждение проблемы, это дает устремленность на поиск нового знания-ориентира для последующей самостоятельной деятельности. Цели проведения обсуждений в группе педагогов ДОО могут быть разные: овладение гендерными знаниями, диагностика гендерных представлений, сознание и преобразование гендерных установок и др. Такая форма работы способствует высокой вовлеченности обучаемых в постижение содержания изучаемого вопроса.

Семинар-практикум – одна из эффективных форм методической работы в детском саду, поскольку дает возможность более глубоко и систематично изучить рассматриваемую проблему, подкрепив теоретические материалы примерами из практики, показом отдельных приемов и способов работы. Возможные темы семинаров-практикумов по гендерному воспитанию:

- «Роль детского сада в гендерном воспитании детей дошкольного возраста»;
- «Учет предпочтений и интересов девочек и мальчиков младшего дошкольного возраста при создании предметно-игровой среды в детском саду и семье»;
- «Своеобразие игровой деятельности девочек и мальчиков младшего дошкольного возраста»;
- «Фольклор с акцентом на гендер»;
- «Организация сюжетно-ролевых игр».
- «Особенности готовности к школе мальчиков и девочек».
- «Формирование гендерной идентичности у старших дошкольников – как одно из направлений реализации образовательной области «Социально-коммуникативное развитие».

Семинар-тренинг – форма, позволяющая участникам за относительно короткий промежуток времени поработать со своими знаниями, поведенческими навыками и чувствами в воображаемом, идеальном и условно-заданном проблемном коммуникативном пространстве. Особенностью тренингов является «формообразование» личности, адекватное содержанию, требованиям профессиональной деятельности.

Особую роль в развитии гендерной компетентности педагога выполняют тренинги, на которых используются ролевые, позиционные, имитационные игры, игры-драматизации. Они воспроизводят педагогическую

действительность в условном моделированном виде и будучи наглядной опорой для представления, служит способом абстрагирования, возвышения над конкретностью, обобщения индивидуального гендерного опыта студента и выхода его на понятийный уровень профессионального мышления.

В ходе тренинга по развитию гендерной компетентности педагогов ДОО эффективным может быть применение метода «кейс-стади» (case-study), который представляет собой метод активного обучения на основе рассмотрения случаев и ситуаций. Его сущность состоит в том, что учебный материал подается обучающимся педагогам ДОО в виде проблем (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой исследовательской работы.

Кроме того, в процессе тренинговой работы с педагогами по развитию их гендерной компетентности целесообразно использовать работу с рисунком (на материале живописных портретов, на которых изображены мужчины и женщины, мальчики и девочки, обсуждаются проблемы влияния гендерных стереотипов), проводить гендерный анализ рекламных роликов кинофильмов, мультфильмов, средств массовой информации, книг, учебников и др. с целью выявления сексизма.

Итак, педагогические условия, способствующие развитию гендерной компетентности педагогов ДОО, включают в себя взаимосвязанные компоненты: целевой, содержательный, процессуальный.

Целевой компонент отражает планируемый результат, который должен быть достигнут педагогами. В рамках нашего исследования основной целью является овладение педагогами ДОО организационными, психолого-педагогическими и дидактическими аспектами руководства детской деятельностью с акцентом на гендерную идентичность.

Достижение цели формирования профессиональной гендерной компетентности педагогов основано на принципах гуманистической направленности, междисциплинарной интеграции содержания и технологий формирования гендерной компетентности педагога, соответствия технологий гендерного образования закономерностям профессионального становления личности; преемственности в содержании и методической поддержке в развитии гендерной компетентности педагогов ДОО.

Содержательный компонент развития гендерной компетентности педагогов ДОО построен на основе принципа интегративности, который предполагает сочетание региональной и местной системы развития гендерной компетентности, комплексное развитие мотивационно-ценностного, когнитивного и поведенческого (технологического) компонентов данного вида компетентности, интеграцию самообразования и профессионального образования, приводящих к целостному процессу поступательного развития личности педагога и ее профессионализма.

Процессуальный компонент рассматривается как специально организованный управляемый процесс построения системной методической работы по формированию гендерной компетентности педагогов дошкольного образования, он представлен организационно-педагогическими условиями построения методической работы дошкольного учреждения и формами методической работы в наибольшей степени, способствующих формированию компетентности в области гендерного воспитания, таких как: деловые и ролевые игры, педагогические советы, круглые столы, семинары-дискуссии, семинары-практикумы, семинары-тренинги, оснащение методического кабинета. При этом в основу положено использование активных и интерактивных методов обучения, которые, с одной стороны, способствуют активизации педагогов, а с другой – решают задачу подготовки педагогов к внедрению и реализации гендерного подхода в воспитательно-образовательный процесс дошкольного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Доронова, Т.Н. К вопросу о воспитании детей дошкольного возраста с учетом гендерных особенностей / Т.Н. Доронова // Мир психологии. 2011. № 1. С. 162.
2. Зайцева, О.Ю. Аксиологические детерминанты гендерной компетентности воспитателя дошкольной образовательной организации / О.Ю. Зайцева, Н.А. Шинкарёва // Вестник бурятского государственного университета. – Серия. Педагогика. - 2016. – № 1.
3. Каменская, Е.Н. Гендерный подход в педагогике. / Е.Н. Каменская // Ростов-на-Дону: Изд-во РТУ, 2006. С.9
4. Мошненко, В. В. Гендерная компетенция педагога // Преподаватель высшей школы в XXI веке / В. В. Мошненко, С. В. Рожкова. – Ростов-на-Дону, 2007.- С.16.
5. Полякова, Т. В. Актуальность гендерного подхода в дошкольном образовании // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XVI междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С.158.
6. Панфилова, А. П. Взаимодействие участников образовательного процесса / А. П. Панфилова, А. В. Долматов ; под ред. А. П. Панфиловой. - М. : Издательство Юрайт, 2014. – С.86

УДК 378.147

## О СООТВЕТСТВИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СОВРЕМЕННЫМ ЗАПРОСАМ РЫНКА ТРУДА

© 2016

**Шкиль Ольга Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайн», руководитель Центра содействия трудоустройству выпускников и студентов

**Бурдуковская Елена Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Психология и педагогика», заместитель проректора по учебной работе

**Чжэн Вэньчжу**, аспирант

*Амурский государственный университет*

*(675027, Россия, Благовещенск, улица Игнат'евское шоссе, 21, e-mail: moon925@gg.com)*

**Аннотация.** Профессиональная подготовка кадров в учреждениях профессионального образования в условиях реализации компетентностного подхода к обучению наиболее эффективна при инновационном взаимодействии высшей школы с бизнес-структурами. Под инновациями понимаются не только новые формы сотрудничества вузов с работодателями как социальными партнерами, но и максимальный учет требований рынка труда к профессиональной подготовке кадров в образовательном процессе. Выявление потребностей представителей профессиональной среды обуславливает необходимость совершенствования процесса обучения на основе внедрения практико-ориентированных технологий. Без изучения мнений работодателей и их запросов к подготовке высококвалифицированных специалистов в современных условиях невозможно качественно реализовывать требования федеральных образовательных стандартов нового поколения, ориентированных не только на результат обучения, но и выполнение социального заказа, а именно подготовку компетентного специалиста, способного решать профессиональные задачи на высоком технологическом уровне. Учет требований рынка труда к профессиональной подготовке кадров в образовательном процессе способствует формированию высокого уровня профессиональной компетентности выпускников, что, в дальнейшем, гарантирует их трудоустройство и успешную адаптацию в профессиональной сфере.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, модернизация образования, компетентностный подход, рынок труда, социальный заказ, содержание образования, профессиональные задачи, профессиональная компетентность.

## CONFORMITY OF PROFESSIONAL TRAINING MODERN DEMANDS LABOUR MARKET

© 2016

**Shkil Olga Sergeevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Design», director of the Center for Support and graduate students

**Burdukovskaya Elena Anatolyevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Psychology and pedagogy», substituent vice-rector for educational activity

**Zhen Wenzhu**, post-graduate student

*Amur State University*

*(675027, Russia, Blagoveshchensk, street Ignat'evskoe shosse, 21, e-mail: moon925@gg.com)*

**Abstract.** Professional training of specialist in the professional education is most effective when higher school cooperate with business structures by innovative competency approach. Innovation is not only new forms of cooperation between university and employers as social partners, but also the maximum accounting of requirements of employment market about professional training of specialists in the educational process. Identify demand of professional environment makes it necessary to improve the learning process by using of practical technologies. Without asking employer's opinion about specialist's knowledge unable to teach students as a competent professional, who can solve professional tasks on high technological level by federal educational standards, which focused not only on the result of learning, but also on the social demand now. Accounting for employment market demand in the educational process contributes to the formation of high level of graduate's professional competence, which ensure their employment and successful adaptation in the professional sphere in the future.

**Keywords:** professional training, modernization of education, competence approach, the labor market, social demands, content of education, professional tasks, professional competence.

Современные процессы, которые происходят в профессиональном образовании (многоуровневая система профессиональной подготовки кадров [1], выполнение учреждениями профессионального образования социального заказа [2], активное внедрение практико-ориентированных технологий в образовательный процесс [3], решение проблемы высококвалифицированных кадров для регионов [4]), обуславливают необходимость нового подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов [5], основная цель которого заключается в подготовке профессионалов нового типа, способных на высоком уровне осуществлять профессиональную деятельность, готовых к самореализации, творчеству [6].

Переход на стандарты нового поколения выявил ряд проблем подготовки кадров учреждениями профессионального образования [7-14]: слабой взаимосвязи образовательного процесса с потребностями рынка труда [15] и сложностью реализации компетентностного подхода [16], ориентированного на качественный результат обучения. Кроме того, сложившаяся традиционная педагогическая практика профессиональной подготовки кадров тормозит реализацию требований современных образовательных стандартов к профессиональной подготовке молодых специалистов, большинство из которых на современном рынке труда становятся

невостребованными и неконкурентоспособными.

Исследователи С.А. Цыплакова [17], В.Д. Шадриков [18] справедливо отмечают, что особенности и эффективность профессиональной подготовки кадров зависят от соответствия содержания образования потребностям общества.

Насколько же профессиональная подготовка кадров в учреждениях профессионального образования соответствует современным требованиям рынка труда? Для ответа на этот вопрос на базе ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» был проведен опрос работодателей, преподавателей, студентов и выпускников, в задачи которого входило: изучение мнения работодателей на предмет требований к профессиональной подготовке кадров; установление соответствия профессиональной компетентности выпускников запросам работодателей; выявление необходимости совершенствования профессиональной подготовки кадров с учетом требований социального заказа [19]. В исследовании приняли участие 50 руководителей дизайн-студий и дизайн-фирм, 50 преподавателей АмГУ, 50 выпускников вуза, работающих по специальности «Дизайн», 150 студентов-дизайнеров АмГУ.

Первый этап исследования был направлен на изучение мнений работодателей и субъектов образовательно-

го процесса вуза о профессиональных качествах дизайнера. Работодатели считают профессионально важными для дизайнера следующие характеристики: навыки проектирования (96 %), умение решать профессиональные задачи (88 %), знание информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и применение их на практике (86 %), опыт работы (58 %), умение рисовать (54 %), знание технических и художественных дисциплин (50 %), креативность (42 %), коммуникабельность (32 %), способность к конструированию (24 %).

Преподаватели отметили: навыки проектирования (98 %), знание технических и художественных дисциплин (96 %), умение рисовать (96 %), владение проектно-образным мышлением (94 %), умение решать профессиональные задачи (92 %), способность к конструированию и макетированию (92 %), стремление к саморазвитию (88 %), готовность пользоваться нормативными документами (62 %), знание ИКТ и применение их на практике (32 %).

Студенты к важным профессиональным качествам дизайнера отнесли: креативность (96 %), умение рисовать (94 %), навыки проектирования (88 %), знание ИКТ и применение их на практике (84 %), умение решать профессиональные задачи (78 %), способность к конструированию (74 %), творческую активность (56 %), знание технических и художественных дисциплин (50 %).

Выпускники среди важных профессиональных качеств дизайнера выделили: навыки проектирования (94 %), знание ИКТ и применение их на практике (92 %), умение решать профессиональные задачи (86 %), умение рисовать (84 %), владение методами и средствами познания (80 %), способность к конструированию (78 %), умение разбираться в организационно-производственных вопросах (72 %), стремление к саморазвитию (68 %), осознание социальной значимости профессии (64 %), готовность к совместной работе в коллективе (56 %), знание нормативов и стандартов (42 %). Результаты представлены на рисунке 1.

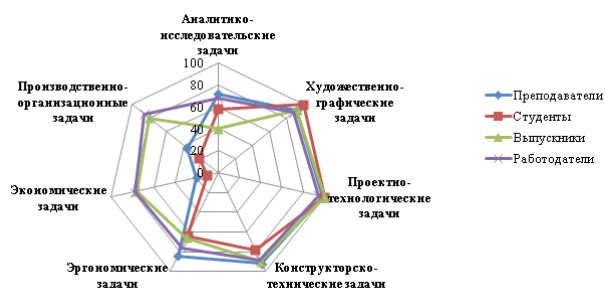


Рисунок 1 – Сравнительный анализ мнений респондентов о профессиональных задачах дизайнера

Итак, в ходе исследования было установлено, что все респонденты считают важными качествами дизайнера такие, как: навыки проектирования, знание технических и художественных дисциплин, умение рисовать, способность к конструированию. Работодатели и преподаватели подчеркивают важность такого профессионального качества дизайнера как умение решать профессиональные задачи.

Работодатели также отмечают необходимость использования современных ИКТ в профессиональной деятельности [20-21]. Дальнейшее исследование было продолжено в русле изучения мнений респондентов о профессиональных задачах дизайнера.

Сравнительный анализ полученных данных показал, что мнения работодателей о необходимости решения экономических (78 %) и производственно-организационных задач (86 %) не совпадают с мнениями преподавателей, которые считают, что данные задачи не входят в сферу деятельности дизайнера.

Так как работодатели подчеркивают важность при-

менения ИКТ в профессиональной деятельности, дальнейшие поиски предусматривали изучение мнений респондентов о видах ИКТ, необходимых дизайнеру в профессиональной деятельности.

Результаты проведенного опроса (рисунок 2) указывают на то, что мнения респондентов в отношении видов ИКТ, необходимых дизайнеру в профессиональной деятельности, не совпадают: работодатели и выпускники предусматривают применение расширенного спектра средств ИКТ, в отличие от мнения других групп опрошенных.

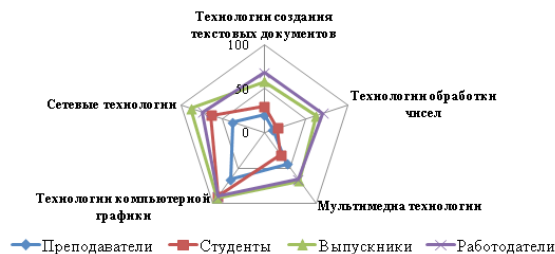


Рисунок 2 – Сравнительный анализ мнений респондентов о видах ИКТ

Следующий этап исследования предусматривал оценку работодателями уровня профессиональной компетентности выпускников в решении профессиональных задач средствами ИКТ. Результаты опроса представлены на рисунке 3.

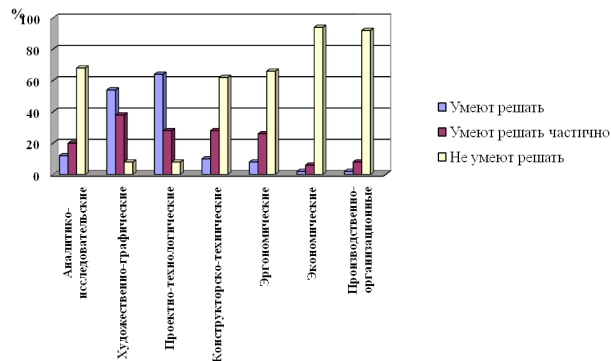


Рисунок 3 – Уровень профессиональной компетентности выпускников в решении профессиональных задач дизайнера средствами ИКТ (по мнению работодателей)

Полученные результаты свидетельствуют, что уровень профессиональной компетентности выпускников в решении профессиональных задач современными средствами ИКТ не соответствует потребностям рынка труда: аналитико-исследовательские могут решать 12 % выпускников, конструкторско-технические – 10 %, эргономические – 8 %, экономические – 6 % и производственно-организационные – 8 %. Выпускники, по мнению работодателей, современными средствами ИКТ могут решать художественно-графические (54 % выпускников) и проектно-технологические задачи (64 %).

Далее было изучено мнение работодателей об уровне владения выпускниками видами ИКТ, необходимыми дизайнеру в профессиональной деятельности. Анализ результатов проведенного опроса работодателей об оценке уровня владения выпускниками видами ИКТ (рисунок 4) показал, что они владеют технологиями компьютерной графики (56 % выпускников), частично владеют технологиями создания текстовых документов (58 %), мультимедиа (36 %), сетевыми технологиями (46 %) и не владеют технологиями обработки чисел (74 %). Таким образом, уровень владения выпускниками различными видами ИКТ не соответствует потребностям рынка труда.

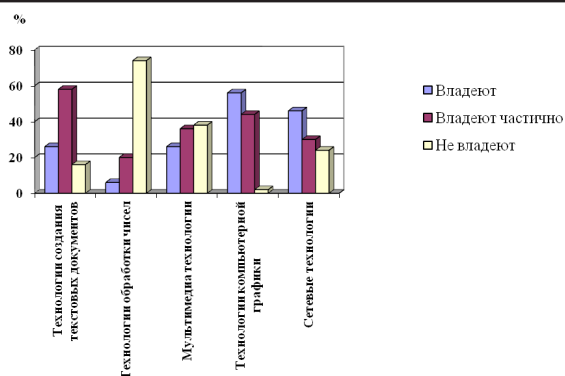


Рисунок 4 – Уровень владения выпускников видами ИКТ (по мнению работодателей)

Резюмируя выше изложенное, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, мнения респондентов имеют значимые различия:

- о профессиональных качествах дизайнера: работодатели отмечают важность таких качеств, как: способность к конструированию и макетированию; умение рисовать; знание ИКТ и применение их на практике; знание художественных и технических дисциплин;

- в отношении профессиональных задач дизайнера, а именно производственно-организационных и экономических, значимость которых отмечают работодатели и выпускники;

- в отношении видов ИКТ, которые необходимы для решения профессиональных задач в деятельности дизайнера: работодатели и выпускники предусматривают применение расширенного спектра средств ИКТ; по мнению преподавателей, ИКТ не входят в сферу деятельности дизайнера, а их применение оказывает отрицательное влияние на проектно-образное мышление, которое является профессионально важным качеством дизайнера.

Во-вторых, уровень профессиональной компетентности выпускников в решении профессиональных задач средствами ИКТ, уровень знаний выпускников в области ИКТ, уровень владения выпускниками видами ИКТ не соответствует запросам работодателей.

В целом, проведенное исследование свидетельствует о действительно существующих различиях в требованиях к профессиональной подготовке кадров, что обуславливает необходимость ее совершенствования на основе поиска и выработки новых путей взаимодействия вузов с работодателями как социальными партнерами.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Батанина И.А. Многоуровневая система образования: особенности и перспективы // Успехи современного естествознания. 2008. № 7. С. 107-108.

2. Силачев П.А. Философия образования: механизм социального заказа в профессионально-педагогическом образовании // Вестник федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. 2015. № 4. С. 12-17.

3. Дмитриева Ф.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов СПО через внедрение в образовательный процесс практико-ориентированных задач // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2012. № 3.

4. Васильева Н.В., Морозов В.А., Пономарев С.В. Решение проблемы дефицита высококвалифицированных кадров на важнейших промышленных предприятиях Хабаровского края // Молодой ученый. 2016. № 8. С. 507-509.

5. Галимова А.Ш. Функционально-ролевой подход к профессиональной подготовке будущих специалистов

социальной работы: дис...канд. пед. наук. Самара, 2010. 167 с.

6. Рочев К.В., Коршунов Г.В. Взаимодействие высшей школы, бизнеса и государства при формировании системы оценки достижений и мотивации обучающихся // Азимут научных исследований. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 99-102.

7. Ясаревская О.Н. Технология разработки учебных модулей по иностранному языку на основе ФГОС 3 поколения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 162-167.

8. Скоробогатова А.И. Повышение качества профессионального образования средствами телекоммуникационных систем в условиях действия ФГОС // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 69-71.

9. Макеева Е.Д. Особенности организации естественнонаучной подготовки будущих педагогов в условиях перехода на ФГОС третьего поколения // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 71-74.

10. Колодезника С.И. К вопросу о проблеме формирования фонда оценочных средств в условиях введения ФГОС ВПО // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 23-24.

11. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к интеграции урочной и внеурочной деятельности детей в условиях ФГОС // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 13-14.

12. Иванюк М.Е., Шатрова Ю.С. Подготовка студентов педагогического вуза к реализации ФГОС ООО в процессе изучения математических дисциплин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 46-49.

13. Набатова Л.Б., Мазилина Н.А. Педагогические условия формирования методической компетентности педагога профессиональной школы в условиях внедрения ФГОС // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 133-138.

14. Платонова Р.И. Организационно-педагогические условия подготовки бакалавров-педагогов в условиях реализации ФГОС 3 + // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 79-82.

15. Золин И.Е. Образовательный комплекс и рынок труда: парадоксы взаимодействия // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2015. № 10 (295).

16. Руденко Ю.С. О проблемах реализации компетентностного подхода в высшей школе // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. Серия 3. Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. 2012. № 1 С. 4-8.

17. Цыплакова С.А. Профессиональная подготовка студентов в рамках ФГОС ВПО третьего нового поколения // Современные научные исследования и инновации. 2012.

18. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2005. № 9. С. 19-22.

19. Шкиль О.С. Подготовка дизайнеров к решению профессиональных задач средствами новых информационных технологий: дис...канд. пед. наук. Тольятти, 2014. 233 с.

20. Шкиль О.С. Профессиональная компетентность дизайнеров в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 137-140.

21. Остренина Н.В., Тихомиров Г.А. Создание театра моды как инновационный подход практико-ориентированного обучения будущих модельеров // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 134-136.



СТЕПЕНЬ НАУЧНОЙ РАЗРАБОТАННОСТИ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ  
ОБОРОННО-ПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА

© 2016

**Яруллина Ильдия Хатыповна**, аспирант факультета национальной безопасности*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, Россия, Москва, проспект Вернадского, 82, стр.1, e-mail: cjd05@mail.ru)*

**Аннотация.** Цель: определить тенденции перспективных тем исследования в сфере оборонно-промышленного комплекса. Методы: анализ существующих научных трудов по данной проблематике, а также сравнение и рассмотрение существующих в них проблем. Результаты: на основе анализа актуальных научных трудов (выборка с 2014 г. и по настоящее время), выявлен ряд перспективных тем для дальнейшей проработки. Кроме того, на основе действующей государственной программы «Развитие оборонно-промышленного комплекса» (утв. Постановлением Правительства Российской Федерации от 16 мая 2016 г. № 425-8) также выявлен ряд современных направлений, требующих детального изучения. Опираясь на диссертационные работы ряда авторов, приводится перечень ученых, которые так или иначе изучали проблемы в сфере оборонно-промышленного комплекса. Научная новизна: в статье предложены направления исследования, которые в настоящее время не изучены, что может сыграть негативную роль в развитии оборонно-промышленного комплекса России. Практическая значимость: основные положения и выводы статьи могут быть использованы аспирантами, докторантами, учеными при написании научных работ различного уровня, в учебных пособиях с целью предложить перечень тем курсовых работ и рефератов, научных статей для продолжения исследования.

**Ключевые слова:** оборонно-промышленный комплекс, оружие, вооружение, инновации, развитие, научная работанность, диссертационные исследования, проблематика, тенденции, перспективные темы, перспективные исследования, научно-технологическая конкуренция

THE DEGREE OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE FIELD OF ELABORATION  
OF MILITARY-INDUSTRIAL COMPLEX

© 2016

**Yarullina Il'diya Hatypovna**, graduate student of faculty of a homeland security*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (119571, Russia, Moscow, Vernadsky prospect, 82, building 1, e-mail: cjd05@mail.ru)*

**Abstract.** Objective: To determine the trend of promising research topics in the field of military-industrial complex. Methods: analysis of the existing scientific papers on this subject, as well as comparison and consideration of these issues in them. Results: Based on the analysis of actual scientific papers (selection from 2014 to the present time), identified a number of promising topics for further study. In addition, it is proposed on the basis of the current state of the program “Development of the military-industrial complex” (approved. Resolution of the Russian Government dated 16 May 2016 № 425-8) also identified a number of modern trends that require detailed study. Based on the dissertation work of several authors is a list of scientists anyway to study the problems in the sphere of military-industrial complex. Scientific novelty: in the article the research areas that are currently not known and can play a negative role in the development of the military-industrial complex of Russia. Practical value: the main provisions and conclusions of the article can be used by graduate students, doctoral candidates, researchers in the writing of scientific papers at various levels, in the textbooks to offer a list of the course works and abstracts of scientific articles for the continuation of studies.

**Keywords:** the military-industrial complex, weapons, weapons, innovation, development, research study, dissertation research, issues, trends, advanced topics, advanced research, science and technology competition

Анализ научных работ за текущий год позволяет сделать вывод, что особо актуальными и перспективными темами научных исследований, которые определяют тенденции науки в сфере политологии, являются диссертации по вопросам взаимоотношений международных организаций [1, 2, 3], организации внешней политики России [4, 5, 6], конкретизации действий зарубежных партнеров в реализации своей внешней политики [7, 8, 9].

При этом такой проблеме как развитие оборонно-промышленного комплекса (далее – ОПК) за последние три года диссертационные и монографические работы практически не посвящались.

В данной статье речь пойдет о перспективных научных исследованиях по указанной проблематике, а также ученых, которых стали основоположниками по тем или иным вопросам развития ОПК.

Так, по мнению Д.В. Сидоровниной [10], остаются не рассмотренными вопросы изучения и развития экспортной деятельности в сфере ОПК, а также проблематики формирования ее организационных факторов. Н.В. Серов [11] в своих трудах отмечает, что проведенный анализ российской научной литературы и выполненных исследований показал, что уровень теоретической и практической проработки вопросов управления инновационным развитием ОПК остается недостаточным и требует проведения системных, комплексных исследований. Ф.Е. Скрипунов [12] находит более узкие сферы нерассмотренных вопросов по указанной теме, считая, что в первую очередь необходимо специальное

научное исследование проблем управления модернизацией предприятий ОПК России для стимулирования производства продукции военного и гражданского назначения в условиях глобального финансово-экономического кризиса с учетом идущих процессов интеграции в мировую экономику.

По мнению автора, также проблемным остается неизученность такой сферы как научно-технологическая конкуренция в области оборонно-промышленного комплекса государств-региональных политических лидеров.

Так, понятие «научно-технологическая конкуренция» практически никогда не используются вместе, при этом именно в области ОПК это взаимосвязь приобретает особый смысл, т.к. именно в этой сфере наука и практика максимально эффективно переплетены. Также, государства, которые являются региональными политическими лидерами, могут меняться (в зависимости от политической и экономической обстановки в мире), при этом страны, которые в то же время обладают потенциалом создавать инновационное вооружение и военную технику, остаются величиной постоянной. В этой связи перечень государств – политических лидеров, обладающих потенциалом создавать такое оружие, является исчерпывающим, но требующим пристального изучения и наполнения. В настоящее время этого не сделано.

Проведя анализ приведенных выше диссертационных работ, можно выделить перечень ученых, которые так или иначе посвящали свои работы развитию ОПК России. Так, системные вопросы рассматриваются в работах таких экономистов, как: Аверченко Л.И.,

Волощук С.Д., Лавринов Г.А., Рассадин В.Н., Рыбас А.Л., Щерблякин В.Н. и др.

Вопросам управления инновационным развитием ОПК за рубежом рассматривались в работах М. Альберта, Е. Вайсмана, Ф. Валента, Л. Водачека, О. Водачковой, Э. Дандона, П. Друкера, Д. Иваневича, М. Ирбе, П. Молино, М. Мескона, Ф. Никсона, Б. Санто, Р. Такера, Б. Твисса, Р. Уотермана, Ф. Хедоури, М. Хучека, Й. Шумпетера, Ф. Янсена; в России – И.Д. Абросимов, Б.Н. Авдонин, Л.Я. Аврашков, А.М. Батьковский, А.Д. Бобрышев, А.И. Гаврилов, С.Ю. Глазьев, С.С. Голубев, А.Г. Городков, А.И. Гретченко, П.Н. Завлин, А.В. Желтенков, В.Б. Зацепин, А.И. Иванов, П.А. Кохно, В.Н. Лопатин, В.Г. Медынский, Н.К. Моисеев, Ю.П. Морозов, А.Ю. Мошин, Г.В. Овечкина, Н.Л. Пирогов, А.Г. Подольский, В.И. Приходько, М.А. Сагдиев, Е.В. Скубрий, В.А. Слепов, Э.А. Уткин, Р.А. Фатхутдинов, С.С. Чеботарев, Ю.В. Яковец.

Вопросы изучения деятельности предприятий ОПК и военно-технического сотрудничества России с зарубежными странами рассматриваются в работах Д.О. Рогозина, С.В. Чемезова, Б.Н. Авдонина, М.А. Бендикова, А.В. Борисова, М.Н. Григорьева, Г.А. Горностаева, А.В. Гурова, М.Ю. Дмитриева, А.М. Колесникова, С.П. Коробова, В.П. Лященко, В.Д. Королева, Б.А. Кузыка, А.В. Пискунова, А.И. Пожарова, И.Н. Пузина, Э.Х. Стендера, Р.А. Фарамазяна, В.П. Хорева и др.

Кроме того, не стоит забывать про направления исследования, которые «заложены» в действующем законодательстве. Так, государственная политика в указанной сфере осуществляется в соответствии с утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации от 16 мая 2016 г. № 425-8 государственной программой «Развитие оборонно-промышленного комплекса», основными задачами которой определены: обеспечение оснащения Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов современными образцами вооружения, военной и специальной техники; формирование научно-технического задела в сфере оборонно-промышленного комплекса и осуществление технологической модернизации организаций оборонно-промышленного комплекса в целях повышения качества и конкурентоспособности промышленной продукции; совершенствование системы управления организациями оборонно-промышленного комплекса, в том числе путем создания интегрированных структур оборонно-промышленного комплекса; обеспечение инновационного развития оборонно-промышленного комплекса, развитие международного сотрудничества в сфере промышленности; развитие кадрового потенциала организаций оборонно-промышленного комплекса; информационно-аналитическое обеспечение функционирования организаций оборонно-промышленного комплекса.

Каждое из этих направлений является актуальным и требующим незамедлительного научного изучения, в связи с тем, что поиск и решение проблем в указанных сферах поможет развитию ОПК России, а также становлению нашего государства на политической и экономической арене.

Таким образом, в статье сформулирован ряд проблемных тем для научных исследований, которые является подтвержденными соответствующими диссертационными работами, а также заложены в действующем законодательстве. Автор надеется, что это поможет исследователям в поиске своей проблемы и последующем решении научной задачи.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеенко О.А. Формирование полицентричной системы международных отношений (на примере объединения БРИКС и Шанхайской организации сотрудничества): дис. ... канд. полит. наук. М., 2016. 172 с.
2. Довбыш Е.Г. Города как субъекты интеграции в

Европейском Союзе: дис. ... канд. полит. наук. М., 2016. 193 с.

3. Лагутина М.Л. Глобальный регион как элемент мировой политической системы XXI века (на примере Евразийского союза): автореф. дис. ... доктора полит. наук. СПб, 2016. 45 с.

4. Агеева В.Д. Роль инструментов «мягкой силы» во внешней политике Российской Федерации в контексте глобализации: автореф. дис. ... канд. полит. наук. СПб, 2016. 28 с.

5. Коновалов А.О. Ближний Восток в системе внешнеполитических приоритетов Российской Федерации: геополитические концепции XXI в., перспективы и реальность: автореф. дис. ... канд. полит. наук. СПб, 2016. 28 с.

6. Медведев Д.А. Ситуативное прогнозирование и формирование внешнеполитической стратегии России (на примере внешней политики Российской Федерации в Арктике): дис. ... канд. полит. наук. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. М., 2016. 184 с.

7. Антюхова Е.А. Подход НАТО к урегулированию конфликтов «арабской весны»: дис. ... канд. полит. наук. М., 2016. 254 с.

8. Ван Цзюньтао. Формы участия Китая в международной деятельности в Арктике: дис. ... канд. полит. наук. СПб, 2016. 153 с.

9. Григорьева О.В. Энергетическая дипломатия стран Северной Европы: процесс становления и перспективы развития: дис. ... канд. полит. наук. СПб, 2016. 226 с.

10. Сидоровни Д.В. Организационные факторы развития экспортной деятельности предприятий оборонно-промышленного комплекса России: автореферат дис. ... канд. эконом. Наук. М. 2014. 29 с.

11. Серов Н.В. Управление инновационным развитием оборонно-промышленного комплекса Российской Федерации: автореферат дис. ... канд. эконом. наук. М., 2015. 24 с.

12. Скрипунов Ф.Е. Совершенствование управления модернизацией предприятий оборонно-промышленного комплекса России: автореф. канд. эконом. наук. М. 29 с.

УДК 372.881.1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ВЫСШЕЙ  
КВАЛИФИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

© 2016

**Ярыгина Неля Анатольевна**, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры  
«Бухгалтерский учет, анализ и аудит»*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: yar13@rambler.ru)

**Аннотация.** С переходом в 1992 году на многоуровневую систему образования и стандартизацию образования Россия претерпела ряд существенных изменений. С 2003 года система высшего российского образования формируется, в том числе и в рамках Болонского процесса. Для создания эффективной системы подготовки кадров высшей квалификации требуется определение основополагающих теоретико-методологических подходов в условиях Болонского процесса. Цель данной статьи – рассмотреть основные подходы к подготовке кадров высшей квалификации в таком сложном объекте управления, как высшее учебное заведение. Дискуссии на тему качества образования всегда актуальны, при этом, подходы, предлагаемые к решению проблем данной темы, чаще всего неоднозначны и вызывают большое число споров. Несомненным, в настоящее время, является необходимость использования системного подхода к обеспечению качества образования, охватывающего все аспекты деятельности высшей школы. Системный подход используется при формировании содержания обучения, а также в процессе обучения (его процессуальная сторона). На сегодняшний день, лекционной формы обучения явно недостаточно для активного и результативного усвоения студентами знаний. Применение системного подхода предполагает улучшение всех образовательных процессов педагогической системы, а именно, содержания, целей, методов, технологий, результата, оценочных критериев. Переход на двухуровневую систему образования и вследствие этого пересмотр содержания образовательных программ предоставляет возможность с помощью системного подхода разработать системы качества одновременно с реформированием высшего образования, ориентированного на повышение его конкурентоспособности в образовательном пространстве.

**Ключевые слова:** Болонский процесс, высшее образование, магистратура, двухуровневая система образования, образовательные программы, реформирование высшего образования, качество образования, квалификация, системный подход, повышение конкурентоспособности, содержание обучения.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO TRAINING GRADUATE  
TRAINING IN THE BOLOGNA PROCESS

© 2016

**Yarygina Nelia Anatolyevna**, candidate of economic sciences, Professor of Department  
“Accounting, analysis and audit”*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, st Belorusskaya, 14, e-mail: yar13@rambler.ru)

**Abstract.** The Russian education system has significant in its consequences change while transition to the multi-level education and the standardization in 1992. Since 2003 the Russian system of high education formed by the Bologna process's way. In this case determination of basic theoretical and methodological Bologna's approaches is necessary for create an effective system of education, especially for training high qualified specialists. The purpose of this article to review the main approaches to the training of high qualified specialists in a complex management object (in the university). Discussions on the quality of education are relevant, but the approaches proposed to solve the main problems are ambiguous and cause much of disputes. Undoubtedly, we have to use a systematic approach to assure quality education, covering all aspects of the high education's processes. A systematic approach is using for shaping the content of training, as well as in the learning process (its procedural aspect). The lecture form of training is not enough for an active and effective growing of student's knowledge now. The use of a systematic approach involves the improvement of all educational processes of pedagogic system, including the content, objectives, methods, techniques, results, evaluation criteria. The transition to a two-level education system and the revision of the educational program's content provides the option to develop a quality system and to reform of high education in same time by using a systematic approach. This approach will allow to aim high education at increasing its competitiveness by the Bologna process's way.

**Keywords:** The Bologna process, higher education, master's degree, a two-tier education system, educational programs, reform of higher education, quality of education, qualification, system approach, improving competitiveness, training content.

С введением Закона РФ «Об образовании» (статья 7) в 1992 году в России появляется понятие образовательного стандарта. Многоуровневая система предоставляла россиянам выбор содержания уровня своего образования и создавала условия для своевременного реагирования высшей школы на запросы общества в условиях рыночной экономики.

Принятый 22 августа 1996 года Федеральный закон № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» выделял три ступени высшего профессионального образования.

Следует отметить, неполное высшее образование выводилось из категории ступени высшего профессионального образования. Высшее профессиональное образование по сокращенным или ускоренным программам бакалавриата могли получать студенты, имеющие среднее профессиональное образование соответствующего профиля или выдающиеся способности.

Распоряжением Правительства РФ от 26 июля 2000 года № 1072-р был утвержден План действий

Правительства Российской Федерации в области социальной политики и модернизации экономики на 2000-2001 годы. В области высшего образования предлагалось введение конкурсного порядка распределения государственного заказа на подготовку специалистов и финансирование инвестиционных проектов вузов независимо от их организационно-правовой формы, установление особого статуса образовательных организаций вместо существующего статуса государственных учреждений, переход на контрактную основу финансовых взаимоотношений образовательных организаций с государством, а также внедрение принципа адресного предоставления стипендий.

16 февраля 2001 года было принято Постановление Правительства Российской Федерации № 119 «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена». Согласно документу, ЕГЭ должен был обеспечивать совмещение государственной (итоговой) аттестации выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений и вступительных испытаний

для поступления в образовательные учреждения высшего профессионального образования. Эксперимент был рассчитан на 3 года (с 2001 по 2003 год), но в 2003 году был продлен еще на один год [1].

В сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран Россия присоединилась к Болонскому процессу, подписав Болонскую декларацию и обязавшись до 2010 года предвзвешивать в жизнь основные принципы Болонского процесса. Болонский процесс – процесс, главной задачей которого является формирование единого образовательного пространства.

Следует отметить, что часть актуальных изменений в России объективно совпадает с рекомендациями Болонской декларации, так как во всех развитых странах в то время наблюдались аналогичные тенденции в высшем образовании. Задачи, побуждающие Болонский процесс, во многом свойственны и для России, также очевидно, что отстраненность от мирового образовательного процесса непременно приводит к отрицательным последствиям для любой национальной образовательной системы.

Участие в Болонском процессе обозначает не введение к единой форме систем высшего образования, а тенденцию к соизмеримости систем высшего образования, к тому, что и рынок труда, и систему высшего образования сделать более динамичным и отвечающим потребностям современного времени [2]. Следует выделить основную задачу Болонского процесса – введение двухуровневой системы обучения:

- первая ступень – бакалавр (не менее 3-х лет);
- вторая ступень – магистр (два года).

На наш взгляд, более верно говорить о трехступенчатой системе образования, которая в качестве третьей ступени охватывает аспирантуру, помимо упомянутых выше бакалавриата и магистратуры. Первостепенным здесь является не количество лет обучения на той или иной ступени образования, а уровень компетентности, так как каждая ступень должна готовить студента не только к выходу на рынок труда, но и к дальнейшему обучению на следующей ступени. В отличие от России, испытывающей большие трудности с устройством на работу выпускников бакалавров, в Европе и США те же выпускники востребованы рынком труда.

Для участия в системе вузы готовят информационные пакеты с полным описанием содержания, системе оценки, требований к подготовке, методик обучения, которые должны обновляться ежегодно. Информация также должна содержать план по определенному уровню подготовки и данные об административных процедурах для регистрации на программу.

Все реформы и мероприятия в пределах Болонского процесса обращены на формирование оптимальных условий для оптимальной подготовки студентов. Естественно, без активного участия самих студентов никакие реформы не будут достаточно эффективными, ввиду того, что студент должен быть не только объектом, но и субъектом учебного процесса, понимающим задачи Болонского процесса, голос которых должен быть слышен при принятии тех или иных решений.

Следует отметить, что вступление России в Болонский процесс являлось вполне целесообразным, так как решались, в первую очередь, задачи преодоления экономико-технологического отставания, подъема уровня и качества жизни и конкурентоспособной экономики. Несомненно, решение таких задач требует специалиста совершенно другой деятельности и иного образования, первостепенными форматами которых будут эффективность и конкурентоспособность на уровне мировых образцов.

Результативность образовательного учреждения возможна при проведении анализа результатов его деятельности и своевременного устранения ошибок. Ю.А. Конаржевский [3] отмечает, что высокий аналитический уровень гарантирует развитие позитивного отношения к

целям образовательного учреждения у всего кадрового состава и студентов.

Сопричастность России к Болонскому процессу дает дополнительный стимул для развития вузовской науки, а, следовательно, высшего образования. Переход на двухуровневую систему образования позволяет привести в соответствие фактическое содержание производимых функций достаточно низкого уровня, характерное большому количеству функциональных мест в настоящем общественном производстве (где традиционно, но нецелесообразно используются дипломированные специалисты), с соответствующим ему (относительно невысоким) уровнем необходимого образования, полностью обеспечиваемым бакалавриатом. Это делает возможным насыщение огромного спроса населения на статус дипломированного специалиста, а также приводит к сокращению времени профессиональной социализации, что позволяет специалисту на 1-2 года раньше вступить в трудовой процесс.

Что же предоставляет собой система «образования в течение всей жизни»? Как уже отмечалось выше, для современного времени присуще достаточно активные процессы устаревания, и, соответственно, обновления знаний. Необходимость приобретения новых компетенций и новых знаний влечет за собой изменение среды. К примеру, знания, полученные в высшем учебном заведении, не могут достаточно эффективно обеспечивать социальную и профессиональную адаптацию в течение всей жизни, следовательно, возникает необходимость в том, чтобы человек в течение своей жизни систематически «доучивался» и, возможно, переучивался.

Следует отметить, что потребность в дополнительном образовании в российской образовательной системе была осознана достаточно давно – система повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Требования к этой системе, в настоящее время, возрастают как в количественном (увеличивается число людей, которым необходимы дополнительные знания по роду профессиональных занятий), так и в качественном (возникают новые области знаний, растет роль отраслей, основанных на междисциплинарных подходах) отношении. Российские вузы проявляют большую заинтересованность во «взрослом» контингенте учащихся, принимая во внимание демографический спад, когда число предоставляемых в вузе мест.

Если поднимать вопрос о содержащемся в документах Болонского процесса тезиса о социальной ответственности вузов, то можно отметить, что вузы совершают функцию управляющего устройства формирования, изменения и поддержания социальных структур. Во-первых – высшие учебные заведения ответственны за передачу знаний от поколения к поколению, без чего не может идти развитие общества. Во-вторых – высшие учебные заведения обеспечивают обществу профессионалами определенного уровня, без причастности которых не может действовать национальная экономика и культура. В-третьих – в вузах готовятся лучшие профессионалы в различных областях экономики, культуры и науки, и, именно от них в дальнейшем будет зависеть судьба общества. В-пятых, необходимо отметить тот момент, что высшие учебные заведения в большой степени оказывают содействие в разрушении социальных барьеров в обществе, а именно, получение диплома о высшем образовании чаще всего выступает условием повышения социального статуса, передвижению из одного социального слоя в другой. Из вышесказанного мы видим, что современное общество проявляет достаточный интерес в максимальной доступности высшего образования, а именно к этому призывают документы Болонского процесса, ведь именно высшие учебные заведения несут существенную роль в развитии своих регионов.

Много вопросов отводилось непосредственно качеству высшего образования, а именно его снижению при Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

переходе на двухуровневую систему подготовки, ведь бакалавр, как думают многие, не может быть равным дипломированному специалисту, уже потому, что срок обучения у первого на год или два меньше. Качество образования – это не только некое теоретическое свойство, а именно высокое качество, то есть максимально достаточное соответствие той цели, которой следует достигнуть в процессе подготовки специалиста данного уровня. Собственно, с установки надлежащей цели можно начинать проектирование учебной программы, направленной на получение той или иной степени, то есть необходимо установить количество знаний, умений и навыков, которыми должен обладать студент выпускник, освоивший программу. Также необходимо определить какого рода занятий (семинары, лекции, практические занятия и т.д.) способствуют получению предусмотренных знаний.

Вопреки спорным оценкам европейского образовательного пространства и разнообразию российского высшего образования, бесспорно, что формирование Болонского процесса является механизмом гармонизации концепции высшего образования стран-участников и становится взаимовыгодным средством создания единого европейского рынка высокоэффективной деятельности и высшего образования. Участие России в Болонском процессе предоставляет возможность равноправного положения отечественных вузов не только в европейском, но и в мировом сообществе, урегулировать затруднения признания российских дипломов и упрочить российские позиции на мировом рынке образовательных услуг.

Если говорить о проблеме обоюдного признания странами и вузами квалификации, дипломов и степень в рамках Болонского процесса, то следует отметить, что этот вопрос, как правило, возникает касаясь так называемых регулируемых профессий, тех, где наличие соответствующих компетенций отражается специальным документом. Многие авторы считают, что в частности принятие, а не гармонизация образовательных систем обозначают главную цель Болонского процесса, когда выпускник-бакалавр имеет возможность претендовать на права, обладающими бакалавром в любой другой стране, участвующих в Болонском процессе, например, может поступить в магистратуру или принят на соответствующую должность.

В условиях все более набирающего темп развития современного общества, бесспорно, большую ценность имеют действительно квалифицированные специалисты, которые не только имеют научную степень, но и несколько образований. Достичь такой квалификации может каждый при условии непосредственного желания и терпения. Более того, несмотря на недешевое обучение современных направлений подготовки, остается возможность бюджетного обучения с получением стипендии. Несомненно, что усилий придется приложить немало независимо от варианта обучения.

В настоящее время в условиях преобразования образовательной системы с установлением многоступенчатой структурой высшего образования, выпускники высших учебных заведений могут не только овладеть всеми требуемыми профессиональными компетенциями, но и рассчитывать на выгодное трудоустройство [4-15]. В тоже время необходимо принимать во внимание, тот факт, что четырех лет обучения и диплома бакалавра, в общем-то, достаточно для начала карьеры. Тем не менее, гарантией быстрого карьерного роста даже в самом начале профессионального формирования, является магистратура. Если говорить в прошедшем времени, то еще совсем недавно такие графы в дипломе как «Бакалавр» или «Магистр» пугали не только самих выпускников, но и их работодателей. На сегодняшний день – это требование времени. Магистратура в настоящее время предоставляет выпускникам огромные возможности, являясь особой ступенью высшего образования.

Допустимость переквалификации является бесспорным достоинством двухуровневой системы высшего образования, ведь освоив знания в пределах одной образовательной программы и кафедры, студенту предоставляется возможность продолжить образование на другом направлении, то есть проанализировать исследования и разработки других научных школ. Как уже говорилось выше, результат обучения в магистратуре – это магистерская диссертация, которая является пусковым научным исследованием, для магистров, собирающихся посвятить свою жизнь науке, либо квалификационно-ориентированной работой для магистров, собирающихся использовать свои силы и знания в реальном секторе экономики.

Главные цели, которые преследует магистратура, заключаются в освоении и укреплении магистрантами навыков ведения научной и педагогической работы, формировании научного мышления, а также подготовке научно-педагогических и научно-исследовательских кадров для высших учебных заведений и других сфер профессиональной деятельности или к последующему обучению в аспирантуре. Следует выделить тот момент, что государственные требования к уровню подготовки магистров предоставляют большую возможность индивидуализации их обучения, формирования личности, обеспечивая вузы правом определения содержания программы специализированной подготовки до 80%. Тем не менее рассмотрение нескольких программ, разработанных различными вузами, демонстрирует, что их содержание передвигается от ранее принятой концепции магистратуры как образца подготовки научно-педагогических и научно-исследовательских кадров в тенденции узкоспециализированной прикладной подготовки.

Если рассматривать вопрос о согласованности подготовки дипломированных специалистов по специальностям и магистров по направлениям подготовки магистерских программ, то при его решении следует принимать во внимание расхождение в целях использования труда работников упомянутых выше квалификаций: подготовка специалистов ведется в прикладных областях, магистров – научно-педагогической и научно-исследовательской. Будущее личностное и профессиональное развитие магистра предусматривает потенциальность обучения в аспирантуре и написании им кандидатской диссертации, следовательно, магистерская программа должна строиться так, чтобы аспирантура из формы послевузовского образования перешла в третью ступень образовательной системы подготовки в высшем учебном заведении.

Если на ступени бакалавриата студент располагает возможностями получения профессионального образования в более сжатые сроки, то есть получает основную и профильную практическую подготовку, то на ступени магистратуры открываются более широкие возможности, такие как расширенная подготовка в определенной сфере деятельности и развитие на ее основе высокопрофессионального исследователя, разработчика и аналитика. В данном случае высшее учебное заведение работает «на потребителя», выполняя подготовку магистранта современным потребностям экономики или нестандартным условиям определенного работодателя.

Важно учесть, что западная модель магистерской диссертации вряд ли подойдет для российской, так как в России, кроме степени магистра, есть и такие степени, как кандидат и доктор наук, подтверждение каждой из которых сопровождается защитой соответствующей диссертации, тогда как в значительном количестве стран Западной Европы наличествует только одна ученая степень. Несомненно, магистерская диссертация должна соответствовать положениям схожими с положением для кандидатских диссертаций, но никак не копирующих их, так как объем научных исследований, проводимых магистрантом, значительно меньше, чем проводимых аспирантом при написании кандидатской дис-

сертации, соразмерно времени, предназначенного для их выполнения.

На кафедре «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» института финансов, экономики и управления ТГУ магистрант под наблюдением научного руководителя может:

- попробовать свои силы в роли преподавателя, прочитав несколько часов лекций и проведя несколько практических занятий, по таким дисциплинам как «Введение в профессию», «Теория бухгалтерского учета», «Экономический анализ», применяя медиа-оборудование для просмотра презентационного материала и учебных фильмов с необходимыми пояснениями;

- консультировать бакалавров по вопросам проведения лабораторного практикума таких дисциплин как «Бухгалтерское дело», «Бухгалтерский финансовый учет» и «Учет затрат, калькулирование и бюджетирование в отдельных отраслях производственной сферы»;

- участвовать в качестве соруководителя при написании статьи студентом-бакалавром;

- разрабатывать тестовые задания для диагностики контроля знаний учащихся [16].

Следует отметить, что инновационная модель помогает подготовке профессионалов именно для работы в сложных областях, не так часто встречающихся на рынке труда, но уже востребованных в сфере экономики. Важной стороной магистерского образования выступает расценивание данного образования, как образования для взрослых, нацеленных на дальнейшее совершенствование людей. Общепринято обучение магистрантов рассматривается с позиций повышения квалификации или приобретения новой, не изученной ранее профессии. Анализируя современные дидактические теории обучения уже взрослых студентов в возрасте 21-22 лет, а именно в этом возрасте, как правило, студенты поступают в магистратуру, можно отметить, что в этом положении необходимо принимать во внимание активность, влечение к самостоятельной работе и непосредственное желание использовать опыт обучаемого.

Исходя из вышесказанного, магистранты являются специалистами, которые уже имеют высшее профессиональное образование и некоторый профессиональный опыт, находящиеся в возрасте «ступени достижений», использующие свои интеллектуальные способности для достижения карьеры и выбора стиля жизни, имеющие определенный учебный и профессиональный опыт.

В пределах такого аспекта можно отметить, что модифицируется не только положение магистранта, но и положение преподавателя. Упор сдвигается на консультирование и сопровождение магистранта. Как научный руководитель, так и преподаватели сознательно и целенаправленно ставят перед магистрантом такие профессиональные задачи и создают такие ситуации, решение которых служит источником обогащения профессиональной компетенции магистранта. Комбинация бакалавриат-магистратура предоставляет возможность гибко и оперативно регулировать подготовку на уровне магистранта под современные потребности. Диплом магистранта признаваем и понятен как в России, так и за границей, что способствует успешной карьере и восприятия собственных возможностей и способностей. Уверенно ощущать себя в современном обществе, создать условия для профессионального роста, устроиться на высокооплачиваемую работу – все это позволяет степень магистранта.

Двухуровневая система высшего образования, несомненно, является более гибкой моделью, поэтому, естественно, самим преподавателям было не просто на нее перестроиться, так как это требовало больших трудозатрат на изменение методических материалов (лекций, учебно-методических комплексов, рабочих программ). Следует отметить, что бакалавры, которые учатся четыре года, адаптируются на рынке труда ничуть не хуже специалистов. Выпускнику-бакалавру предоставляется возможность продолжить обучение в магистратуре, а

затем и в аспирантуре, так как степень бакалавра – это диплом высшего профессионального образования.

Следует отметить, что образовательные стандарты настоящего времени являются стандартами, регламентирующими содержание базисных образовательных программ и являющимися самим инструментом тестирования качества образования. Требования к содержанию высшего образования, являющиеся составной частью базисных образовательных программ, приводят к усложнению ситуации, связанной с магистерскими образовательными программами, так как 70% содержания образовательной программы предоставляется в управлении высшего учебного заведения.

Необходимо отметить, что некоторую тревогу вызывает и тот момент, когда изучение программ специализированной магистерской подготовки проходят люди, имеющие первоначальную подготовку иного от избранного в магистратуре профиля. Также продолжить обучение в магистратуре могут специалисты с опытом работы, стремящиеся к освоению магистерской программы, но и они, в большинстве случаев, не имеют фундаментальной подготовки. Так же можно отметить некоторое несоответствие назначений российской магистратуры родственной ступени Болонского образовательного проекта в контексте принятых документов, где магистратура выступает соединяющим компонентом высшего образования и научно-исследовательской деятельности. Бесспорно, различную направленность магистратура должна иметь в различных образовательных областях, например, профессиональную магистратуру, можно рассматривать как завершающее звено высшего образования, а исследовательскую магистратуру, как начальную ступень будущей научно-исследовательской деятельности. Совмещение в пределах одной магистерской программы, как специализированной подготовки, так и подготовки к научно-исследовательской деятельности, в некоторых случаях (если выпускником-специалистом выбирается аналогичное направление) может привести к пролонгированию образовательной подготовки дипломированного специалиста.

По определению, магистратура должна давать больше практических навыков, нежели теоретических, следовательно, и профессорско-преподавательский состав должен распределяться таким образом, чтобы практическая направленность предполагала обязательную работу практикующих специалистов высшей категории, что не всегда мы можем наблюдать при магистерской подготовке. Как правило, даже практические занятия сводятся к теории. Программное обеспечение обозначает основной принцип магистратуры в подготовке научных и научно-педагогических кадров, поэтому пересмотр программ магистерской подготовки при разделении типов образовательных программ, обязателен, а в идеале магистерские программы должны разрабатываться с привлечением представителей потенциальных работодателей [17].

Подводя итог, можно сказать, что с одной стороны переход на двухуровневую систему обучения позволяет более эффективно использовать бюджетные средства, дает возможность продолжения учебы в любом вузе Европы и создает условия для наилучшей подготовки студентов, с другой стороны, несовершенство магистерской подготовки при одновременном обучении студентов родственных и непрямо связанных направлений создают большую проблему, особенно если рассматривать трехступенчатую систему образования: бакалавриат – магистратура – аспирантура.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Постановление Правительства РФ от 16 февраля 2001 года № 119 «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена»
2. Касевич В.Б. Болонский процесс: в вопросах и ответах Текст. / В.Б. Касевич, Р.В. Светлов, А.В. Петров, А.В. Цыб. СПб : Изд-во СПбГУ, 2004.

3. Конаржевский, Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой : для директоров и заместителей директоров школ / Ю. А. Конаржевский. – Москва : Педагогический поиск, 1997. – 80 с.
4. Зубков А.Ф., Пономарёва Н.В., Захарова Т.В. Роль и значение профессиональных компетенций специалиста с высшим образованием в его успешной профессиональной деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 127-132.
5. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 25-27.
6. Иванова Т.Н. Социально-профессиональное самоопределение молодежи в условиях крупного промышленного города (опыт социологического исследования на примере г.о.Тольятти) // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 60-61.
7. Ярыгина Н.А. Применение инновационных технологий обучения экономических дисциплин в вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 82-84.
8. Иванова Т.Н. О структурных элементах социально-трудовой мобильности молодежи на рынке труда // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 15-18.
9. Пецина И.А. Современные подходы к определению понятия «профессиональная компетенция» в психолого-педагогических исследованиях // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 95.
10. Иванова Т.Н. Процессуальные и результатные показатели как оценка эффективности конструирования региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 73-76.
11. Кондратенко Е.В. Актуальные проблемы современной молодежи как индикатор уровня социальной безопасности российского общества // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 83-87.
12. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
13. Иванова Т.Н. Система принципов современного социально-трудового пространства // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 137-140.
14. Желтов П.В., Землянский В.В. Базовые профессиональные компетенции специалиста среднего звена // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 91-96.
15. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Управление качеством образования в контексте основных противоречий глобализации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 13-16.
16. Ярыгина Н.А. К вопросу о подготовке магистров экономики // Н.А. Ярыгина, М.В. Боровицкая // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 3 (25). С. 462-465.
17. Ярыгина Н.А. Педагогическая система повышения качества подготовки специалистов направления «Экономика» // Н.А. Ярыгина, О.П. Денисова / Тольятти, 2014

УДК 34.023

## К ВОПРОСУ О ПРАВОВОМ СТАТУСЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

© 2016

**Борисова Наталья Равильевна**, старший преподаватель кафедры теории государства и права и публично-правовых дисциплин

**Гарифьянов Евгений Ильфатович**, ассистент кафедры гражданского и предпринимательского права  
*Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП), филиал в г. Нижнекамске (423570, Россия, Республика Татарстан, пр. Шинников, 44Б, e-mail: evg.enjoy@yandex.ru)*

**Аннотация:** Цель: систематическое, комплексное исследование особенностей правового статуса обучающихся в образовательных отношениях в современном российском обществе, которое относится к переходному типу и переживает этап глубокой перестройки всей системы правового регулирования отношений в сфере образования. Методы: в основу исследования положен комплекс разнообразных методов. Особое значение в нем принадлежит формально-логическому методу исследования, при помощи которого был проведен анализ особенностей применения научной терминологии в сфере правового регулирования образовательных отношений. Результаты: в статье авторами проанализированы данные, полученные на основании проведенного исследования в области совершенствования механизма правового регулирования образовательных отношений Лабораторией нормативно-правового обеспечения образования Нижнекамского филиала Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП). Исследование позволило выявить особенности и проблемы правового статуса обучающихся, сформулировать предложения по совершенствованию действующего законодательства с целью повышения эффективности функционирования механизма правового регулирования образовательных отношений. Научная новизна: впервые на основе комплекса разнообразных методов исследовано современное состояние правового статуса обучающихся на различных уровнях правового регулирования. Практическая значимость: выводы работы могут использоваться в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов нормативно-правового обеспечения образования, а также для повышения социальной и юридической эффективности правотворческой и правоприменительной деятельности в образовательной сфере.

**Ключевые слова:** обучающийся, правовой статус обучающегося, образовательные организации, родитель (законный представитель) несовершеннолетнего обучающегося, образовательные отношения, механизм правового регулирования образовательных отношений, договор на оказание образовательных услуг.

## TO THE ISSUE ON THE LEGAL STATUS OF STUDENTS

© 2016

**Borisova Natalya Ravilevna**, senior lecturer of the department of theory of state and law and public law discipline

**Garifyanov Eugeny Ifatovich**, assistant of the department of civil and business law

*Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML), a branch in Nizhnekamsk (423570, Russia, Republic of Tatarstan, Shinnikov av., 44B, e-mail: evg.enjoy@yandex.ru)*

**Abstract:** Objective: a systematic, comprehensive study of the peculiarities of the legal status of students in the educational relations in modern Russian society, which refers to the type of transition and is undergoing a deep restructuring of the entire legal regulation of relations in the sphere of education. Methods: A complex variety of methods is laid to the basis of the research. The particular importance in it belongs to the formal-logical methods of investigation, by means of which the analysis of the application features of scientific terminology in the field of legal regulation of educational relations is done. Results: The authors analyzed the data obtained on the basis of the research in the field of improving the legal mechanism of regulation of educational relations made by the Regulatory Support Education Laboratory in Nizhnekamsk branch of the Kazan innovative university named after VG Timiryasov (IEML). The study revealed the features and problems of the legal status of students, to formulate the ways of improving the existing legislation in order to improve the functioning of the mechanism of legal regulation of educational relations. Scientific innovation: for the first time on the basis of a set of various methods the current state of the legal status of students at various levels of legal regulation is investigated. Practical value (significance): the conclusions of the work can be used in scientific and teaching activities through the reviewing the questions of legal support of education, and for improving the social and legal effectiveness of law-making and law-enforcement activities in the field of education.

**Keywords:** student, the legal status of a student, educational organizations, a parent (legal representatives) of a minor student, educational relations, the mechanism of the legal regulation of educational relations, the contract of the providing of educational services.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современный этап развития российского общества характеризуется осуществлением коренных общественно-политических и социально-экономических преобразований. Эволюция предполагает наличие подобных переходных состояний, характеризующихся усилением нарушений социального равновесия. Особую актуальность в подобных условиях приобретают вопросы построения системы средств регулирования общественных отношений, способных обеспечить эффективность государственного управления [1].

В первую очередь это касается образования, «... являющегося показателем и базой социальных отношений и определяющего развития общества» [2]. Принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ № 273) [3] ознаменовало собой переход к новому этапу эволюции развития механизма правового регулирования образовательных отношений, в результате чего возникла необходимость проведения специальных исследований, в том числе направленных

на изучение особенностей правового статуса участников образовательных отношений.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Понятие «правовой статус» все более утверждается в качестве одной из важнейших категорий юридической науки, отражающей многообразие правовых связей, которые складываются в самых различных сферах жизни и деятельности человека [4]. Д.А. Керимов в этой связи справедливо замечает: «Правовое регулирование лишь тогда будет действенным и эффективным, когда сами общественные отношения будут глубоко и всесторонне изучены» [5]. Вопросами изучения особенностей правового статуса субъектов образовательных отношений занимались М.Г. Ибраимов [6], Каплюк М.А. [7], Е.А. Керимов [8], Е.А. Киримова [9], С.В. Куров [10], Матюшева Т.Н. [11], В.В. Спасская [12], В.М. Сырых [13], М.Ю. Федорова [14], А.В. Шереметьев [15], В.И. Шкатулла [16], Д.А. Ягофаров [17] и ряд других



ученых. Однако большая часть исследований была проведена до принятия ФЗ № 273. Современное состояние правового статуса субъектов образовательных отношений нуждается в систематическом комплексном научном анализе.

*Цель статьи* – систематическое, комплексное исследование особенностей правового статуса обучающихся в образовательных отношениях в современном российском обществе, которое относится к переходному типу и переживает этап глубокой перестройки всей системы правового регулирования отношений в сфере образования.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Несмотря на существенное повышение эффективности правового регулирования образовательных отношений в связи со вступлением в юридическую силу ФЗ № 273, ряд вопросов, связанных с изучением субъектов образовательных отношений, до сих пор остаются слабо изученными. Это обуславливает необходимость обратиться к изучению доктринальных основ дефиниции данной категории и легальному определению данного понятия. Так, А.В. Шереметьев предлагает следующее определение субъекта образовательных отношений: «...это лицо, обладающее по закону правосубъектностью и участвующее в правоотношении, связанном с осуществлением образовательной деятельности по правилам, предписываемым моделью поведения в данном общественном отношении, закрепленной в законе» [15, с.7]. В ст. 2 ФЗ № 273 законодатель называет участников образовательных отношений, к которым относит: обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, педагогических работников и их представителей, организации, осуществляющие образовательную деятельность.

М.Ю. Федорова считает их главными участниками образовательных отношений, поскольку сами образовательные отношения направлены непосредственно на реализацию обучающимися своего конституционного права на образование [14, с.128]. Определяя понятие «образование», ФЗ № 273 аналогичным образом указывает на то, что процесс обучения и воспитания осуществляется в интересах самого человека, удовлетворение его образовательных потребностей и интересов. Именно по степени реализации установленной в праве возможности (в данном случае возможности получения обучающимися образования) мы можем судить об эффективности проводимых реформ [18].

В п. 15 ст. 2 ФЗ № 273 дается следующее определение понятия «обучающийся»: «...физическое лицо, осваивающее образовательную программу». Понятие «обучающийся» является комплексным, поскольку, в соответствии с положениями ст. 33 ФЗ № 273, к обучающимся в зависимости от уровня осваиваемой образовательной программы, формы обучения, режима пребывания в образовательной организации могут относиться такие категории лиц, как: воспитанники, учащиеся, студенты (курсанты), аспиранты, адъюнкты, ординаторы, ассистенты-стажеры, слушатели, экстерны. Кроме того, специальные названия обучающихся, осваивающих дополнительные общеобразовательные программы в общеобразовательных организациях, имеющих своей целью подготовку несовершеннолетних граждан к военной или иной государственной службе, предусматриваются уставами этих образовательных организаций (например, воспитанники кадетских корпусов – кадеты, суворовских училищ – суворовцы и т.д.).

Данный перечень в ФЗ № 273 был дополнен включением в состав обучающихся такой категории лиц, как «воспитанники», т.е. лица, осваивающие образовательную программу дошкольного образования, тогда как категория «докторанты» была из него исключена. Комплексный подход к определению данного понятия позволяет учитывать особенности содержания образова-

тельных отношений, в которых обучающиеся выступают в качестве субъекта.

Ранее действовавший ЗРФ № 3266-1 [19] не знал подобного деления. Лица, осваивающие те или иные образовательные программы, бессистемно назывались в нем: гражданами, обучающимися, детьми, несовершеннолетними и т.д. Все это приводило не только к путанице понятий, которая происходила как на законодательном уровне, так и на уровне подзаконных актов, но и к проблемам определения объема правовых статусов указанных лиц, негативно сказываясь на качестве функционирования механизма правового регулирования образовательных отношений. Подобное явление, когда система права характеризуется значительным числом коллизий, характерна для современного правового развития России в целом [20].

Проведенный нами в рамках работы Лаборатории нормативно-правового обеспечения образования при Нижнекамском филиале Казанского инновационного университета анализ уставов и иных локальных актов образовательных организаций дошкольного образования г. Нижнекамска показывает, что в них до вступления в силу ФЗ № 273 понятие «воспитанник», относящееся к данному уровню образования, заменялось понятиями «ребенок», «несовершеннолетний», «дети», «несовершеннолетние дети» и т.д., что, безусловно, искажало их суть.

В соответствии с положениями п. 5 ст. 108 ФЗ № 273 уставы образовательных организаций должны были быть приведены в соответствие действующему законодательству не позднее 1 января 2016 г. Следует предположить, что в новой редакции уставов обучающиеся на уровне дошкольного образования должны именоваться воспитанниками, на уровне общего – учащимися, на уровне профессионального – студентами и т.д. Однако последующий анализ уставов дошкольных образовательных организаций показал, что подобное соответствие имеет место быть лишь в ряде случаев [21], тогда как в остальных продолжают использоваться понятия «дети», «дети дошкольного возраста» [22], а также другие определения [23]. Подобное несоответствие наблюдается и во вновь принятых уставах образовательных организаций общего образования города Нижнекамска. Так, в части уставов учащиеся определены как «обучающиеся» [24; 25; 26], что не соответствует определению, данному в ст. 33 ФЗ № 273. Понятие «обучающийся» подлежит расширенному толкованию, а значит не тождественно понятию «учащийся» по объему содержания правового статуса.

Конституция РФ в п. 1 ст. 43 закрепляет положение о том, что каждый имеет право на образование [27]. В данном случае право на образование представляет собой объективное право, что позволяет отнести его к элементам общей правоспособности человека. В момент, когда человек непосредственно вступает в образовательные правоотношения, право на образование приобретает субъективный характер, и его реализация во многом зависит от личностных характеристик обучающегося, в том числе объема его дееспособности.

В этой связи нам представляется ошибочной позиция Т.Н. Трошкиной, которая заявляет следующее: «Очевидная специфика субъективного состава образовательных правоотношений проявляется уже при самом беглом анализе статуса обучающегося. Как известно, полная дееспособность (способность своими собственными действиями приобретать права и обязанности) возникает у гражданина (физического лица) с 18 лет. В некоторых отраслях права предусматривается и более ранняя дееспособность (деликтоспособность): в налоговом праве – с 16 лет, в трудовом – с 15 лет, в уголовном праве – с 14 лет. В образовательных правоотношениях субъекты становятся дееспособными с раннего детства – с момента начала занятий в дошкольных образовательных организациях» [28]. На наш взгляд, речь, в данном

случае, не может идти о полной дееспособности, а только об изменении ее объема. Гражданский кодекс РФ (далее – ГК РФ) [29] предусматривает два исключительных способа приобретения дееспособности физическим лицом до наступления совершеннолетия – это вступление в брак и эмансипация. То, что физическое лицо является участником образовательных правоотношений, не относится к этим основаниям. Следовательно, утверждение Т.Н. Трошкиной о том, что: «В образовательных правоотношениях субъекты становятся дееспособными с раннего детства – с момента начала занятий в дошкольных образовательных организациях» [28], – лишено оснований и противоречит действующему законодательству.

Анализ предусмотренных в ФЗ № 273 прав и обязанностей обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся показывает, что не полный объем дееспособности несовершеннолетних обучающихся компенсируется наличием в образовательных отношениях специального субъекта – родителей (законных представителей) несовершеннолетнего обучающегося. При этом мы наблюдаем ряд коллизий. Так, в соответствии с положениями п. 3 ст. 44 ФЗ № 273, родители (законные представители) имеют право выбирать до завершения получения ребенком основного общего образования с учетом мнения ребенка, а так же с учетом рекомендаций психолого-педагогической комиссии (при их наличии) формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющие образовательную деятельность, язык, языки образования, факультативные и элективные учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) из перечня, предлагаемого организацией, осуществляющей образовательную деятельность. В свою очередь, в ст. 34 данного закона отсутствует упоминание о праве выбора обучающимся языка или языков образования, тогда как все иные права, перечисленные в п. 3 ст. 44 ФЗ № 273 здесь присутствуют. Предлагаем включить данное право и изложить пп. 1 п. 1 ст. 34 ФЗ № 273 в следующей редакции: «1. Обучающимся предоставляются академические права на: 1) выбор организации, осуществляющей образовательную деятельность, формы получения образования и формы обучения, языка, языков обучения после получения основного общего образования или после достижения восемнадцати лет».

Попробуем разобраться с какого момента родитель (законный представитель) несовершеннолетнего обучающегося перестает являться обязательным субъектом образовательных отношений. В соответствии с положениями п. 1 ст. 34 ФЗ № 273, обучающийся после получения основного общего образования или после достижения восемнадцати лет имеет право на выбор организации, осуществляющей образовательную деятельность, форму получения образования и форму обучения. Обязанность родителей (законных представителей) несовершеннолетнего обучающегося обеспечить получение ребенком общего образования к этому моменту считается выполненной.

В то же время Конвенция о правах ребенка в п. 1 ст. 12 предусматривает положение о том, что: «Государства-участники обеспечивают ребенку, способному сформулировать свои собственные взгляды, право свободно выражать эти взгляды по всем вопросам, затрагивающим ребенка, причем взглядам ребенка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка» [30]. Не совсем понятной здесь является используемая в законе формулировка: «способному сформулировать свои собственные взгляды». Таким образом, определение возрастного ценза переходит на уровень отечественного законодательства.

В п. 4 ст. 63 ФЗ № 273 закрепляется положение о том, что при выборе родителями (законными представителями) несовершеннолетнего обучающегося формы получения общего образования и формы обучения учитывать мнение ребенка. В соответствии с положениями

п. 1 ст. 67 ФЗ № 273, получение начального общего образования в образовательных организациях начинается по достижению детьми возраста шести лет и шести месяцев. Однако, законодатель указывает на обязательный учет с данного момента мнения несовершеннолетнего только по вопросам формы получения образования и формы обучения. Момент, с которого в обязательном порядке учитывается мнение несовершеннолетнего по вопросам выбора организации, осуществляющей образовательную деятельность, языка, языков образования, факультативных и элективных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) из перечня, предлагаемого организацией, осуществляющей образовательную деятельность остается неурегулированным.

Остается также открытым вопрос о том, каким образом должно быть оформлено согласие несовершеннолетнего с выбором родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся. Отечественный законодатель не дает прямого ответа на поставленный вопрос, вероятно предполагая, что родители (законные представители) несовершеннолетнего обучающегося, действуя с учетом его интересов, способны отслеживать его предпочтения и учитывать их. Остается неясным, что позволяет нам судить о том, что мнение ребенка учтено, а значит, предусмотренная законом обязанность выполнена.

Необходимость учета мнения несовершеннолетних субъектов правоотношений возникает не только в образовательных правоотношениях. Например, ст. 132 Семейного кодекса Российской Федерации (далее – СК РФ) [31], рассматривая вопрос о необходимости согласия усыновляемого ребенка на усыновление, закрепляет положение о том, что при усыновлении, согласие ребенка необходимо испрашивать по достижению им возраста десяти лет. Свое согласие ребенок должен выразить лично в суде, суд должен учесть высказанное ребенком мнение, обеспечить ему свободу воли, закрепить указанное действие в протоколе судебного заседания. Подобная процедура, по нашему мнению, возможна при заключении договора на оказание образовательных услуг (если он есть). Несовершеннолетний в момент заключения договора на получение общего образования может подтвердить свое согласие на обучение в данной организации, постановкой подписи в договоре на оказание образовательных услуг.

В соответствии с положениями п. 4 ст. 43 Конституции Российской Федерации основное общее образование обязательно. При этом, на родителей (законных представителей) несовершеннолетнего обучающегося возлагается обязанность обеспечить получение детьми данного уровня образования. Указанное положение существенным образом влияет на правовое регулирование всего массива образовательных отношений. Представляется, что до получения обучающимся основного общего образования, т.е. до исполнения им и его родителями (законными представителями) несовершеннолетнего обучающегося своей конституционной обязанности, правовое регулирование образовательных отношений носит императивно-диспозитивный характер, допускающий применение к нарушителям различных мер юридической ответственности. Впоследствии, когда обучающийся получает возможность самостоятельно определять необходимость получения дальнейшего образования, характер правового регулирования образовательных отношений становится диспозитивным.

ФЗ № 273 в ст. 34 закрепляет за обучающимся (в том числе и несовершеннолетним) после получения им основного общего образования право: участия в формировании содержания своего профессионального образования; выбор факультативных и элективных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) из перечня предлагаемого организацией, осуществляющей образовательную деятельность; освоения наряду с учебными предметами, курсами, дисциплинами (модулями) по

осваиваемой образовательной программе любых других учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), преподаваемых в организации, осуществляющей образовательную деятельность; ознакомление со свидетельством о государственной регистрации, с уставом, с лицензией на осуществление образовательной деятельности, со свидетельством о государственной аккредитации, с учебной документацией, другими документами, регламентирующими организацию и осуществление образовательной деятельности в образовательной организации; участие в управлении образовательной организацией в порядке, установленном ее уставом, а так же иные права. Таким образом, мы видим, что объем дееспособности обучающихся в образовательных отношениях зависит не только от возрастного критерия, но и от уровня получаемого образования. При этом речь идет именно об увеличении объема дееспособности обучающихся, а не об ее непосредственном приобретении.

Обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в п. 16 указанной статьи называются физические лица, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Нам так же представляется ошибочным мнение Т.Н. Трошкиной о том, что: «Психические больные лица, которые по гражданскому и иным отраслям права считаются недееспособными, в образовательном праве обладают правосубъектностью и обучаются в коррекционных образовательных учреждениях» [28]. Во-первых, считаем не корректным использования таких понятий как «психически больные лица», ФЗ № 273 определяет данную категорию лиц как «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья». При этом, под обучающимися с ограниченными возможностями здоровья могут пониматься, как лица недееспособные по возрасту, так и лица, признанные таковыми судом, что существенным образом влияет на особенности их правового статуса в образовательных правоотношениях.

Во-вторых, лица, признанные недееспособными, являясь участниками образовательных правоотношений не получают «дополнительной дееспособности». Недостаток указанной дееспособности компенсируется наличием специального субъекта – родителей или законных представителей указанных лиц. Кроме того, в соответствии с положениями п. 2 ст. 23 Конвенции о правах ребенка, неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок имеет право на особую заботу со стороны государства [30].

ФЗ № 273 впервые признал равенство каждого человека на образование и недопустимость дискриминации в данной сфере. Это правовое положение особенно актуально в современный период изменений качественных характеристик миграционных процессов, их динамики и объема [32]. Распад СССР и образование новых независимых государств на территории некогда единого государственного пространства явился крупным событием конца XX в. и стал причиной возникновения многих проблем миграционного характера [32], в том числе и в сфере образования. Попытки создания модельных законов в сфере образования, единых для стран СНГ, завершились безрезультатно. Единого правового статуса обучающихся для стран-участников выработано не было.

В настоящее время насчитывается несколько сотен источников международного права, принятых по вопросам образования [33]. В условиях глобализации правовой статус обучающихся неизбежно будет продолжат совершенствоваться. М.Д. Щелкунов, анализируя важность процесса глобализации для современного общества, отмечает новое в содержании образовательных отношений. По его мнению, оно заключается в том, что в результате все большего приспособления системы обучения к запросам глобальной рыночной экономики, нарастает зависимость последней от знаний, что в свою

очередь «... порождает идею создания Единой мировой образовательной системы, основанной на единых образовательных стандартах. Учебная деятельность всех без исключения групп населения становится основным средством развития и воспроизводства, то есть складывается перманентно развивающееся общество» [34].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, по сравнению с ранее действовавшим законодательством, ФЗ № 273 значительно расширил правовой статус обучающихся. Однако комплексный характер исследуемой категории не позволяет определить правовой статус обучающихся в рамках исключительно данного закона. Как в действующем законодательстве, так и на уровне подзаконного регулирования существуют многочисленные пробелы и коллизии в определении особенностей правового статуса различных категорий обучающихся. Необходима детализация данного понятия в нормативном и локальном правовом регулировании, учитывающее уровни образования, особенности психофизического развития обучающихся, состояние их здоровья и иные факторы, определяющие специфику образовательных отношений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сидоров С.А., Честнов И.Л. Механизм правового регулирования в системе социального контроля. Монография. СПб.: Алеф-Пресс, 2014. С. 10.
2. Васина В.В., Халитов Р.Г. Персональная или социальная идентичность в реформировании образования: коррупция или инновация // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4(32). С. 26-33.
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 (ред. от 03.07.2016) // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
4. Чогулдуров С.Б. К вопросу о правовой категории «Семейно-правовой статус гражданина» // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 3. С. 157-163.
5. Керимов Д.А. Теоретико-методологические проблемы правоправедения. В кн.: «Актуальные проблемы теории социалистического государства и права». М., 1974. С. 21.
6. Ибрагимов М.Г. Правовое регулирование отношений в сфере образования: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Казань. 2012. 26 с.
7. Каплюк М.А. Административно-правовой статус федеральных государственных образовательных учреждений высшего образования в Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 25 с.
8. Керимов Д.А. Система права и систематизация законодательства // Право и образование. 2003. № 1. С. 20.
9. Киримова Е.А. Об образовательном праве // Право и образование. 2005. № 4. С. 17-22.
10. Куров С.В. Образовательное право как комплексное правовое образование // Право и образование. 2003. № 3. С. 105.
11. Матюшева Т.Н. Правовой статус гражданина Российской Федерации в сфере образования: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Волгоград, 1999. 23 с.
12. Спаская В.В. Объект и субъекты образовательного правоотношения // Правоведение. 2006. № 6. С. 182-197.
13. Сырых В.М. Введение в теорию образовательного права. М.: Готика, 2002. 340 с.
14. Федорова М.Ю. Нормативно-правовое обеспечение образования. Учебное пособие для студентов учреждения высшего профессионального образования. Изд. 4-е, испр. М.: Академия, 2013. 176 с.
15. Шереметьев А.В. Субъекты образовательных правоотношений: теоретико-правовое исследование: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2015. 196 с.
16. Шкатулла В.И. Образовательное право. Учебник для вузов. М.: Норма-ИНФРА-М, 2001. 688 с.

17. Ягофаров Д.А. Правовое регулирование системы образования. Учебное пособие. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2008. 399 с.

18. Виссаров А.В. Классификация возможности в праве // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 3. С. 102-108.

19. Закон Российской Федерации от 10.07.1992 г. № 3266-1 (в ред. от 12.11.2012) // СЗ РФ. 1996. № 3. Ст. 150 (утратил силу).

20. Скоробогатов А.В., Краснов А.В. Правовая реальность России: константы и переменные // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 2. С. 161-170.

21. Устав МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 33» НМР РТ // Официальный сайт электронного образования в Республике Татарстан. URL: <https://edu.tatar.ru/nkamsk/dou33/page3055236.htm> (дата обращения: 26.10.2016).

22. Устав МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 24» НМР РТ // Официальный сайт электронного образования в Республике Татарстан. URL: <https://edu.tatar.ru/nkamsk/dou24/normdoc.htm> (дата обращения: 26.10.2016)

23. Устав МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 22» НМР РТ // Официальный сайт электронного образования в Республике Татарстан. URL: <https://edu.tatar.ru/nkamsk/dou22/page3111815.htm> (дата обращения: 26.10.2016)

24. Устав МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» НМР РТ // Официальный сайт электронного образования в Республике Татарстан. URL: <https://edu.tatar.ru/nkamsk/sch8/page2712273.htm> (дата обращения: 26.10.2016)

25. Устав МБОУ «Лицей № 14» НМР РТ // Официальный сайт электронного образования в Республике Татарстан. URL: <https://edu.tatar.ru/nkamsk/lic-int13/page2870854.htm> (дата обращения: 26.10.2016)

26. Устав МБОУ «Гимназия № 25» НМР РТ // Официальный сайт электронного образования в Республике Татарстан. URL: <https://edu.tatar.ru/nkamsk/gym25/page2858295.htm> (дата обращения: 26.10.2016)

27. Конституция Российской Федерации от 23.12.1993 г. (принята всенародным голосованием 12.12.1993 г.) // Собрание законодательства РФ. 2014. № 31. Ст. 4398.

28. Трошкина Т.Н. Понятие и структура образовательного правоотношения // Реформы и право. 2011. № 3. С. 56-61.

29. Гражданский кодекс Российской Федерации. Ч. I от 30 ноября 1994 г. № 51-ФЗ (ред. от 03.07.2016) // Собрание законодательства РФ. 1994. № 32. Ст. 3301.

30. Конвенция о правах ребенка одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 (вступила в силу для СССР 15.09.1990) // Сборник международных договоров СССР. 1993. Вып. XLVI.

31. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. № 223-ФЗ (в ред. от 30.12.2015) // Собрание законодательства РФ. 1996. № 1. Ст. 16.

32. Сибгатуллина Э.Т. Миграционная политика России и СНГ: сравнительно-правовой анализ // Актуальные проблемы экономики и права. 2012. № 1(21). С. 222-227.

33. Скоробогатов А.В., Борисова Н.Р. Нормативно-правовое обеспечение образования. Учебное пособие. Казань: Познание, 2014. 288 с.

34. Щелкунов М.Д. Образование в эпоху глобализации // Вестник экономики, права и социологии. 2008. № 2. С. 96.

УДК 343.352.4

## УГОЛОВНО-ПРАВОВАЯ ОСНОВА ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ

© 2016

**Быков Владимир Владимирович**, магистрант 2 курса юридического факультета по программе подготовки «Юрист для бизнеса, власти и обеспечения прав человека»

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, Россия, Москва, проспект Вернадского, д. 82, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Прокопович Галина Алексеевна**, доктор юридических наук, профессор кафедры теории и истории государства и права

*Московский университет им. С.Ю. Витте*

*(115432, Россия, Москва, 2-ой Кожуховский проезд, д.12, стр. 1, e-mail: galina-prokopovich@yandex.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена научно-теоретическому анализу существующих нормативно-правовых документов, ведомственных приказов, законодательных актов, рекомендаций, учебной литературы и научных статей, регламентирующих вопросы противодействия коррупции. Проблема борьбы с коррупцией требует к себе особого подхода, сочетающего различные методы и средства. Сложившаяся в настоящее время обстановка в стране требует немедленного принятия необходимых законодательно-правовых мер для решения обострившихся задач противодействия коррупции, особенно в высших эшелонах власти. В целях реализации обоснованных целенаправленных решений необходимо учитывать своевременные научно аргументированные подходы, разработанные в различных юридических областях, обобщать исторически накопленный опыт законодательной деятельности России в этом направлении. Однако, на сегодняшний день основной акцент, по-прежнему, делается на борьбу с коррупционными последствиями, а ее первопричины, разумеется, в практическом плане переходят на второй план. Как показывает анализ публикаций, результаты борьбы с коррупцией на сегодняшний день, несомненно, не адекватны уровню подлинного ущерба, причиняемого ею государственному бюджету в целом. В связи со сказанным, следует отметить, что сегодня задачу эффективного решения вопросов противодействия коррупции невозможно эффективно решать одними традиционными подходами, без разработки инновационных, соответствующих современным реалиям, программ и технологий их внедрения в правоохранительную практику.

**Ключевые слова:** коррупция, противодействие коррупции, нормативно-правовые документы, национальная безопасность.

## CRIMINAL LEGAL FRAMEWORK ANTI-CORRUPTION

© 2016

**Bykov Vladimir Vladimirovich**, graduate student 2 courses of faculty of law at the training program «Lawyer for business, government and human rights»

*Russian academy of national economy and public administration under the president of Russian federation (119571, Russia, Moscow, Vernadskogo avenue, d. 82, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Prokopovich Galina Alekseevna**, doctor of legal sciences, professor of the department of theory and history of state and law

*Moscow University named S.Y. Witte*

*(115432, Russia, Moscow, 2nd Kozhukhovskiy fare, 12, p. 1, e-mail: galina-prokopovich@yandex.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the scientific and theoretical analysis of the existing legal documents, departmental orders, laws, guidelines, textbooks and scientific articles, regulating the issues of combating corruption. The problem of the fight against corruption requires a special approach, combining different methods and tools. The current at the moment the situation in the country requires the immediate adoption of the necessary legislative and regulatory measures to address the exacerbated problems of combating corruption, particularly in the higher echelons of power. In order to implement sound solutions targeted to be considered timely reasoned scientific approaches developed in various legal areas, summarize historical experience Russian legislative activity in this direction. However, to date, the main emphasis is still done in the fight against corruption consequences, and its root causes, of course, in practical terms, it goes by the wayside. As the analysis of publications, the results of the fight against corruption so far, of course, is not adequate to the level of genuine damage caused by it to the state budget as a whole. In connection with the above, it should be noted that today the problem effectively address anti-corruption can not be effectively solved some traditional approaches, without the development of innovative, relevant to modern realities, programs and technologies for their implementation in the law enforcement practice.

**Keywords:** corruption, anti-corruption, legal documents, national security.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В современном обществе коррупция признана одним из самых проблемных явлений как для общественной жизни, так и для государственного управления в целом. Для национальной безопасности России она представляет большую угрозу, в связи с чем программа противодействия коррупции поставлена на одном из первых мест в государственной политике. Так, например, по статистическим данным 2012 года, из общего количества раскрытых преступлений порядка 30 тысяч совершено против государственной власти, интересов государственной службы и службы в органах местного самоуправления, выявлено более 6,5 тыс. преступлений, предусмотренных ст. 290 УК РФ [1], в том числе, 339 совершены в крупном и особо крупном размере. Установлено 1 767 лиц, совершивших данные преступления, из которых 1 621 лицо привлечено к уголовной ответственности за получение взятки. Кроме того, доказано 399 фактов посредничества во взяточничестве (ст. 291.1 УК РФ) [2]. В указанный период пресечена преступная деятельность

23 депутатов различных уровней, 7 министров и 8 заместителей министров субъектов РФ, 13 глав районных субъектов РФ, 26 муниципальных образований и городов, 23 руководителей подразделений территориальных федеральных органов власти [3].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Как показал анализ публикаций, научные работы по проблеме коррупционных преступлений были написаны, преимущественно, до 2011 г., то есть до введения в Уголовный Кодекс РФ статьи 291.1 «Посредничество во взяточничестве» [1]. В настоящее время данная проблема более детально раскрывается в работах Р.М. Абызова [3], В.Д. Андрианова [4], Л.А. Андреевой [5], Ю.Л. Бойко [3], Н.В. Бугаевской [6], С.А. Воронина [7], А.М. Егиян [8], А.С. Кожушко [9], Г.А. Прокопович [10] и др. Коррупционные скандалы, по мнению некоторых ученых (Р.М. Абызов, Ю.Л. Бойко), ежедневно сотрясают общественность, вызывая, с одной стороны, ее справед-

ливое возмущение, с другой – безразличие и неверие в то, что заслуженное наказание получают все виновные коррупционеры. Примерами тому являются скандалы в структуре Минобороны, Роскосмоса, ЖКХ, органах самоуправления различных регионов и уровней власти субъектов Российской Федерации, других ведомств и направлений деятельности [3]. Основной мотив совершения посредничества в коррупционном преступлении, пишет А.М. Егтян, – завладение чужой собственностью, что, учитывая особенности способа его совершения (обман, введение в заблуждение) должно квалифицироваться, в первую очередь, в качестве мошенничества [8]. Связав эволюцию антикоррупционного дискурса с перипетиями политической истории постсоветской России, Л.Е. Бляхер и Н.А. Пегин показывают, почему и как коррупция выходит на авансцену общественного внимания, постепенно превращаясь в важнейшую политическую проблему [12].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* На протяжении многовековой истории становления и развития России как великой державы коррупция была и остается одним из основных барьеров. Важно четко осознать сущность этого явления и отличать его от других преступлений. Коррупция может задевать все наше общество в целом, формы ее проявления могут быть разнообразными. Но как тогда установить, что является коррупцией, а что нет? В связи с этим, на основе исторического анализа, авторы попытались более наглядно представить существующие и возникшие проблемы на пути к реализации антикоррупционных действий, оценить их с различных точек зрения на фоне происходящих широкомасштабных преобразований, увидеть их источники и перспективные планы для принятия дальнейших аргументированных решений.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В рамках данной статьи нами определены научно-обоснованные позиции, разработанные различными отраслями права, обобщен накопленный исторический опыт деятельности Российского государства в борьбе с коррупционностью, которые необходимо учитывать при осуществлении квалификации объективной стороны преступных действий, предусмотренных нормами УК РФ. Для этого мы обратились, прежде всего, к определению понятия «коррупция», установленному законом. Согласно Уголовному Кодексу Российской Федерации, коррупция (лат. *corruptio* – подкуп; подкупность и продажность общественных и политических деятелей, государственных чиновников и должностных лиц) включает в себя: легализацию денежных средств или иного имущества, приобретенных незаконным путем (ст.174); злоупотребление должностными полномочиями (ст.285); получение взятки (ст.290); дачу взятки (ст.291); служебный подлог (ст.292) [1].

В Федеральном законе «О противодействии коррупции» понятие «коррупция» определяется как «злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества, или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц, либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами; совершение указанных деяний от имени или в интересах юридического лица» [11].

В том же государственном документе понятие «противодействие коррупции» определяется как деятельность федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, институтов гражданского общества, организаций и физических

лиц в пределах их полномочий: по предупреждению коррупции, в том числе по выявлению и последующему устранению причин коррупции (профилактика коррупции); по выявлению, предупреждению, пресечению, раскрытию и расследованию коррупционных правонарушений (борьба с коррупцией); по минимизации и (или) ликвидации последствий коррупционных правонарушений» [11].

Правовую основу Федерального закона «О противодействии коррупции» составляют: Конституция Российской Федерации, федеральные законы, нормативные правовые акты Президента и Правительства РФ, федеральные конституционные законы, общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации, нормативные правовые акты иных федеральных органов государственной власти, нормативные правовые акты органов государственной власти субъектов РФ, муниципальные правовые акты и др.

Проводя решительную и радикальную деятельность по реализации программы противодействия коррупции, государственные структуры власти должны учитывать ряд причин и условий коррупции, ограничиваться не только мерами общей профилактики, чтобы в целом устранить причины преступности, но также проводить специальные мероприятия, которые помогут исключить ряд факторов, приводящих к совершению данного действия. По справедливому замечанию Р.М. Абызов и Ю.Л. Бойко, на сегодняшний день по-прежнему основной упор делается на борьбу с последствиями коррупции, а ее причины, безусловно, в практическом плане остаются без внимания, хотя эта проблема требует к себе особого подхода, сочетающего различные меры и средства [3]. Диалектика коррупции в том, пишет А.Г. Лахман, что она в самом государстве, как тяжелый недуг, от которого надо во что бы то ни стало излечиться, избавиться. Нельзя отрицать того, что руководство страны настроено на борьбу с коррупцией. Никакого «соприкосновения» высокопоставленных «элитных» коррупционеров с государством быть не может. Элитная коррупция как коррумпированная, продажная часть российских чиновников, преступная деятельность которых носит (до поры, до времени) латентный характер (и потому трудно искоренима) – не «соприкасается», а агрессивно и корыстно стремится «приватизировать интересы государства», обратить их в свой рентный доход. В этом и состоит «секрет» еще неискорененной коррупции [13].

На основе глубоко исторического анализа рассматриваемой проблемы (Л.Е. Бляхер, А.В. Быков, Е.А. Загрядская, В.С. Изосимов, В.С. Мартынов, Н.А. Пегин), [12; 14], мы пришли к выводу, что понятие «коррупция» появилось еще в глубокой древности и по сей день в большинстве стран мира оно продолжает свое существование. Объектом коррупции стали практически все регулируемые законом общественно-управленческие отношения и их субъекты: система здравоохранения и образование, политика, бизнес, государственная и муниципальная служба, правоохранительные органы, жилищно-коммунальная сфера, шоу-бизнес, кадровые назначения и т.д. Тема коррупции сегодня воспринимается всерьез как зло и как бедствие. Довольно сложно определить, вырос ли за последнее время уровень коррупции, т.к. сложно найти для нее какое-либо однозначное измерение, но можно сказать, что вырос общественный интерес к ней. Мы наблюдаем, что в современном мире происходит очевидное движение к соблюдению норм морали и этики. Это движение может называться по-разному. В общей массе призывов к ответственному поведению громче всех звучат голоса «глобального гражданского общества», требующих от правительств и транснациональных корпораций обеспечения прозрачности проводимой ими политики. Новая волна добропорядочности генерируется как снизу, так и сверху: «Один из аспектов общемирового движения за ответственность

и прозрачность – борьба с коррупцией. Она носит международный характер, *во-первых*, потому что охватывает весь мир, *во-вторых*, борьба с коррупцией является объектом международной координации. Этическая координация и этический менеджмент становятся одним из центральных моментов корпоративной деятельности.

Если обратиться к предьстории данного понятия, то обнаружим, что коррупция – универсальный феномен, присутствовавший во всех странах и во все времена человеческой цивилизации. Подобно греху, писал Ж.-Ж. Руссо, она присуща человеческой природе. Философ полагал, что «... человек по своей природе неплохой, но впоследствии воздействия комплекса исторических событий, он деформируется и, в частности, коррумпируется» [15]. Ж.-Ж. Руссо, таким образом, пришел к выводу, что само общество и есть то, что делает человека жадным, лживым и т.п. Первобытный человек жил в себе и для себя, а человек, живущий в обществе, не знает, как жить без других людей, без их общественного мнения. Для Ж.-Ж. Руссо именно общество с его акцентом на капиталистическую частную собственность развращает человека. Прimitивный человек, или человек в естественном состоянии, считал он, является идеальным, совершенным, добродетельным, хорошим и невинным. Хотя философ и идеализирует естественное состояние человеческого общества, однако он указывает и на неизбежность и необходимость необратимого процесса цивилизации, несмотря на его развращающее влияние на человека [16].

Исходя из кантовской моральной философии, на которой построена этическая система, коррупция рассматривается как аморальный или морально плохой поступок, потому что идет вразрез с высшим моральным принципом и естественным чувством долга. Коррупция не может быть использована в качестве безусловного императива или высшего морального принципа, который имеет универсальное применение или принятие. Причина заключается в том, что коррупция нарушает основные принципы, которые должны лежать в основе всех человеческих действий/поступков с моральной подоплекой. Во-первых, очевидно, что никто не захочет принимать и использовать коррупцию в качестве общего принципа действий. Как бы нам ни нравилось обманывать других, никто не хотел бы быть обманутым. Во-вторых, коррупция подразумевает узурпацию и последующее ущемление прав других для эгоистичных целей. Это подразумевает полное пренебрежение к достоинству и социально-экономическим правам других.

Наши действия хороши до тех пор, пока они уважают права других. Коррупция не способствует социальному сплочению или поддержанию общественного договора, а скорее угрожает этому. Коррупция не позволяет быть честным в деловых отношениях с другими, поэтому коррупция нравственно плоха. Поэтому прерогатива этики или моральной философии – установить нормативные принципы, которые не только делают коррумпируемые методы нравственно плохими, но также и воздерживают людей от них. Рассуждая о коррупционных фактах, не стоит забывать, что «человек является источником любого морального поступка, будь он хорошим или плохим. В первую очередь коррупция начинается в сердце человека, в его мыслях, которые в результате отражаются в конкретных поступках. Когда эти поступки повторяются на регулярной основе, они становятся привычками, эти привычки в ответ формируют характер и сущность».

Стоит признать, что коррупция – это не только болезнь общества, это болезнь цивилизации, вызванная «испорченной» человеческой натурой. Поэтому коррупция никак не связана с национальной, классовой или сословной принадлежностью, также как не связана с политическим режимом: «Коррупция является постоянно присутствующим элементом современной цивилизации, как в демократических обществах, так и в авторитарных, Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

т.е. не существует очевидной корреляции между уровнем коррупции, с одной стороны, и типами политического режима, их экономической эффективности, с другой. Коррупционеры заражены коррупцией и их главным желанием является увеличение их коррупционного состояния. Их интересы противостоят интересам основной массы населения и, как только они начинают жить обособленно, они культивируют цинизм, который защищает их от окружающего их мира. Однако, по мнению ряда исследователей (С.А. Костикова, С.А. Осилко, О.Ю. Сидорова), внедряя новые антикоррупционные законы, проблему взяточничества в России можно решить. Несмотря на всю сложность борьбы с коррупцией, минимизировать этот процесс вполне реально, главное, чтобы не только представители власти, но и простые граждане обладали стремлением и желанием искоренить это явление [17].

Во всех случаях отрицание и несоблюдение определенных моральных и этических норм общества одним индивидом ведет к страданию другого. Богатство, нажитое коррупционным путем, и власть, полученная нечестным методом, идут рука об руку: коррумпируемый человек, однажды получив власть, начинает использовать ее в своих эгоистичных целях для увеличения собственного состояния. Он может утверждать, что богатство не есть самоцель, т.к. он служит народу и посвящает себя их интересам, но это только в начале его пути и потом он все же поддается искушению и «коррупционное» богатство его разрушает. «Коррупционное» богатство и полученная коррупционным путем власть – основные источники распространения коррупции. Такая ситуация естественным образом вызвала всплеск негативных эмоций большинства людей и потому сейчас мы наблюдаем открытую борьбу с коррупцией с требованиями соблюдения моральных и этических норм общества всеми индивидами. Общество состоит из индивидов, каждый день делающих определенный выбор с негативными или позитивными последствиями как для самого индивида, так и для всего общества в целом. Этика и мораль являются жизненными связующими нитями общества. И без общепринятого принципа морали человеческое общество может деградировать до такого состояния общества, в котором один человек становится волком по отношению к другим.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Сущность и содержание понятия «коррупции», служащее законодательной базой для юридического определения системы и конкретных видов коррупционных правонарушений и иных преступлений, совершенствования и оптимизации их нормативно-правовой структуры, должно отражать более конкретную, с точки зрения юридической теории и практики, формулировку основных свойств и характеристик этого явления и тех конструкций, в рамках которых оно находит свое явное выражение. Обозначенным критериям исследуемое юридическое определение не отвечает, поскольку содержит в себе некоторые недостатки: изначально термин «коррупция» в нем синонимичен с деяниями соответствующих лиц, а не с явлением, которое лишь обнаруживает свою сущность в тех или иных фактах, в результате чего законодатель не смог дать подводящую оценку данному исторически изменчивому негативному социально-правовому явлению; законодателю не удалось представить нормативно-правовую природу коррупционных действий, что не способствует объективной оценке все системы коррупционно значимого поведения. В результате такого подхода вопрос о соотношении понятий «коррупция» и «противодействия коррупции» в настоящем Законе пока недостаточно разрешен.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Уголовный кодекс Российской Федерации <https://ru.wikipedia.org/wik>
2. Постановление Пленума Верховного Суда РФ

от 09.07.2013 № 24 (ред. от 03.12.2013) «О судебной практике по делам о взяточничестве и об иных коррупционных преступлениях» // Российская газета, № 154, 17.07.2013.

3. Бойко Ю.Л., Абызов Р.М. Коррупционность: проблемы расследования и привлечения к ответственности: монография. Барнаул, 2014. 136 с.

4. Андрианов В.Д. Коррупция как глобальная проблема: история и современность. М.: Экономика, 2011. С. 81.

5. Андреева Л.А. Криминологические предпосылки коррупции в России // Вопросы современной юриспруденции. 2013. №32. С. 6-17.

6. Бугаевская Н.В. Коррупционные преступления: виды и особенности субъекта. М.: Юрлитинформ, 2015.

7. Воронин С.А. Причины и условия коррупционных преступлений сотрудников правоохранительных органов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5 № 2 (15). С. 211-215.

8. Егиян А.М. Проблемы квалификации объективной стороны посредничества во взяточничестве // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5 № 1 (14). С. 176-179.

9. Кожушко А.С. Коррупция общества, коррупция индивида / А.С. Кожушко // Гуманитарные и социальные науки. 2012. - № 6. - С. 109-115.

10. Прокопович Г.А. Юридическая ответственность как межотраслевой (комплексный) институт в системе права // Закон и право. 2004. № 6. С. 27.

11. Федеральный закон “О противодействии коррупции” от 25.12.2008 N 273-ФЗ (действующая редакция, 2016) [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82959/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82959/)

12. Бляхер Л.Е. Коррупция как политическая проблема: кто, как и зачем сражается с коррупцией в России // Политика. 2012. № 4. С. 89-103.

13. Лахман А.Г. Коррупция и противодействие коррупции: проблемы правопонимания // Власть и управление на Востоке России. 2013. № 1. С. 129-134.

14. Квалификация коррупционных преступлений в сфере экономики: курс лекций / А.В. Быков, Е.А. Загрядская, В.С. Изосимов Мартьянов В.С. и др. М.: Юнити-Дана, 2015.

15. Мартьянов В.С. Институциональное противодействие коррупции: законодательный каркас и общественный контроль // Актуальные проблемы научного обеспечения государственной политики Российской Федерации в области противодействия коррупции : сб. науч. тр. по итогам Всерос. науч. конф. Екатеринбург, 2014. С. 66-77.

16. Ильченко М.С. Коррупция как фактор воспроизводства трансформирующейся политической системы // Актуальные проблемы научного обеспечения государственной политики Российской Федерации в области противодействия коррупции : сб. науч. тр. по итогам Всерос. науч. конф. Екатеринбург, 2014. С. 86-93.

17. Прокопович Г.А. Теоретическая модель юридической ответственности в публичном и частном праве: дис. ... доктора юридических наук. М., 2010. 449 с.

18. Коррупция и противодействие коррупции в России / С.В. Мальчикова, С.А. Костикова, С.А. Оскилко, О.Ю. Сидорова // Евразийское научное объединение. 2015. № 3 (3). С. 158 -170.

19. Прокопович Г.А. Пути совершенствования юридической ответственности в публичном и частном праве. Монография Текст. М.: НОУ ВПО «МЭЛИ», 2009. 372 с.

20. Панченко П. Н. Как нам преодолеть коррупцию: особенности, причины коррупции и меры ее преодоления // Вопросы правоведения. 2012. № 3. С. 91-117.

21. Балаев А.Ш. Коррупция в свете принятого федерального закона № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» // Вестник Академии экономической безопасности МВД России. 2010. № 7. С. 116-120.



## ПРОКУРОРСКИЙ НАДЗОР ЗА ИСПОЛНЕНИЕМ НАКАЗАНИЯ В ВИДЕ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ И ОБЯЗАТЕЛЬНЫХ РАБОТ

© 2016

**Коваленко Екатерина Николаевна**, старший помощник прокурора Константиновского района, аспирант  
*Амурский государственный университет*

(453430, Россия, Благовещенск, улица Игнатъевское шоссе, 21, e-mail: [aterinasedova@rambler.ru](mailto:aterinasedova@rambler.ru))

**Аннотация.** В статье автор отражает особенности прокурорского надзора за исполнением наказания в виде исправительных (обязательных) работ и обобщает соответствующие выводы. Общим предметом прокурорского надзора за исполнением законов представлены соответствующие нормы, закрепленные в законодательстве, реальное состояние которого должно отражаться в открытом информационном поле прокурорского надзора. Сущность прокурорского надзора заключается в принятии мер для выявления, своевременного устранения любого нарушения законов и привлечения виновных к ответственности. При этом основанием прокурорских проверок в рамках надзора согласно закону обозначена информация, поступившая в прокуратуру о фактах нарушения законов и требующая принятия мер прокурором. Обеспечение законности составляет основную задачу функционирования государства. Однако в содержании документов прокуратуры не систематизированы специальные надзорные мероприятия в части исполнения наказания в виде исправительных и обязательных работ. Специфика прокурорского надзора за исполнением наказания в виде исправительных (обязательных) работ определяется тремя основными факторами: поиском информации о нарушениях законов в части регулирования исполнения исправительных (обязательных) работ и требующей принятия мер прокурором; объемом конституционных прав осужденных, включающих права относительно отбывания работ; полномочиями инспекции по организации и проведению работ, определенными во множестве нормативных правовых актов; требованиями к работам осужденных, установленных судебным решением.

**Ключевые слова:** прокурорский надзор, обязательные работы, исправительные работы, исполнение наказаний, конституционные права, осужденный, предмет надзора, законность, уголовно-исполнительный кодекс, информация прокуратуры.

## PROSECUTOR'S SUPERVISION OVER EXECUTION OF PUNISHMENT IN THE FORM OF CORRECTIVE AND OBLIGATORY WORKS

© 2016

**Kovalenko Ekaterina Nikolaevna**, Senior Assistant Attorney Constantine district, graduate student  
*Amur State University*

(453430, Russia, Blagoveshchensk, street Ignatyevskoe highway, 21, e-mail: [katerinasedova@rambler.ru](mailto:katerinasedova@rambler.ru))

**Abstract.** In the article the author reflects specific features of Prosecutor control over the execution of punishment in mind corrective (mandatory) operations and summarizes the relevant conclusions. The General subject of prosecutorial supervision over the implementation of laws submitted to the relevant norms enshrined in legislation, the real state which should be reflected in an information field of Prosecutor's supervision. The essence of prosecutorial supervision is the adoption of measures for detection, timely eliminate any violations of the laws and bringing the perpetrators to justice. The basis of prosecutorial inspections in the framework of supervision according to the law designated information to the Prosecutor about violations of law, and requiring action by the Prosecutor. The rule of law is the basic problem of functioning of the state. However, the content of the documents of the Prosecutor's office is not systematized special Supervisory measures in terms of execution of punishment in the form of corrective and obligatory works. The specificity of the Prosecutor's supervision over execution of punishment in the form of corrective (required) is determined by three main factors: finding information about violations of the laws in the regulation for implementation of corrective (required) work, and require action by the Prosecutor; the scope of constitutional rights of prisoners, including the law regarding the serving of works; powers of UPI on the organization and carrying out of works, defined in a variety of normative legal acts; requirements for the work of convicts, established by a judicial decision.

**Keywords:** prosecutorial supervision, compulsory work, correctional labor, the enforcement of constitutional rights, convicted or subject to supervision, law, penal code, information of the Prosecutor's office.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В соответствии с положениями ст. 15 Конституции РФ [1] основными субъектами социально-экономических отношений (органами власти и местного самоуправления, должностными лицами, гражданами и их объединениями) должны соблюдаться Конституция России и законы. Согласно ст. 1 Федерального закона от 17.01.1992 N 2202-1 «О прокуратуре РФ» (далее – Закон [2]) российская прокуратура установлена государственным надзорным органом за соблюдением Конституции России и за исполнением законов, которые действуют на территории нашей страны.

Органы прокуратуры России в настоящее время, сохраняя и преумножая накопленные традиции, уделяют основное внимание обеспечению соблюдения прав и свобод человека и гражданина, верховенства закона, единого правового пространства, укреплению правопорядка и законности, защите общественных и государственных интересов [3].

Следует отметить, что с принятием поправок к Конституции Российской Федерации в феврале 2014 года [4] обозначена важная роль прокуратуры в содержании главы 7 российской Конституции, определившей

прокуратуре место на уровне судебной власти.

В России в последние годы существенно изменилась концепция управления прокурорского надзора. Центр внимания прокуроров переместился в сторону приоритета законности, прав и свобод личности и человека.

Руководством Генеральной прокуратуры России внедряются новые методы и формы деятельности по надзору за законностью с применением актуальных административно-правовых и гражданско-правовых механизмов. О практической важности прокурорского надзора за исполнением законов говорит статистика, так за 8 месяцев 2016 года прокурорскими сотрудниками выявлено на 0,9% больше нарушений законов, на 4,8% больше внесено представлений, на 5,3% больше привлечено виновных к дисциплинарной ответственности [5].

Согласно приказу Генеральной прокуратуры России №6 от 2014 года [6] одним из основных направлений прокурорской деятельности в части защиты конституционных прав граждан, которые отбывают наказание без изоляции от общества, установлен надзор за исполнением требований Уголовно-исполнительного кодекса РФ (далее – УИК РФ) и других законов администрациями органов, исполняющих наказание. Однако в содержании вышеуказанного приказа Генеральной прокуратуры

России №6 от 2014 года и в других документах прокуратуры не систематизированы специальные надзорные мероприятия в части исполнения наказания в виде исправительных и обязательных работ.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

В общем виде прокурорский надзор согласно п.1 ст.21 Закона является осуществляемой от имени государства деятельностью Генерального прокурора РФ и подчиненных ему прокуроров, направленной на обеспечение единообразного и точного исполнения всех законов Российской Федерации, на территории страны субъектами (9 категориями поднадзорных субъектов):

1) категорией федерального органа власти (исполнительной);

2) категорией лица должностного;

3) категорией субъекта общественного контроля по обеспечению прав человека в месте принудительного содержания и по содействию лицам, которые находятся в месте принудительного содержания; и т.д.

С учетом вышеизложенного, предметом прокурорского надзора за исполнением законов представляются соответствующие нормы права, закрепленные в положениях действующих законов. Объектом прокурорского надзора за исполнением законов являются 9 категорий поднадзорных субъектов и их деятельность, направленная на реализацию норм действующего законодательства.

Вместе с этим, следует обратить внимание на иные точки зрения. Например, А.Д. Берензон выделяет общий, родовый и развернутый предмет прокурорского надзора:

- общий предмет – это законность актов и действий (воздержания от действий) государственных органов и общественных организаций, должностных лиц и граждан;

- родовый предмет - законность актов и действий государственных органов и общественных организаций, должностных лиц и граждан, ограниченных конкретными сферами государственной деятельности;

- развернутый предмет - законность: правовых актов министерств и ведомств, подчиненных им предприятий и учреждений, исполнительно-распорядительных органов, их предписаний, содержащихся в письмах и иных официальных документах, направленных вышестоящим органом на места; письменных и устных предписаний должностных лиц; действий (бездействий), относящихся к сфере государственного управления [7].

По мнению В.В. Гаврилова, деятельность прокуратуры направлена на исполнение законов, значит именно исполнение законов должно быть предметом прокурорского надзора [8].

Исходя из выводов В.П. Рябцева [9], в нормативной обобщенной форме в настоящее время предмет прокурорского надзора согласно статье 21 Закона включает два взаимосвязанных, но четко разделяющихся аспекта:

1) предмет прокурорского надзора за соблюдением российской Конституции;

2) предмет в исполнении законов, действующих на территории России, органами и должностными лицами определенного круга правоприменителей в виде соответствия этим законам правовых актов, издаваемых поднадзорными субъектами.

В свою очередь В.Г. Бессарабов акцентирует внимание на том, что именно в ст. 21 Закона закрепляется положение о том, что надзор за исполнением законов осуществляется только в отношении определенного круга органов и должностных лиц и что следующим существенным признаком, раскрывающим сущность этой отрасли прокурорского надзора, является обеспечение безусловного соответствия законам правовых актов, издаваемых входящими в число поднадзорных прокурату-

ре органами, их должностными лицами[10].

Однако, с учетом реалий современного информационного общества и концепции открытых данных представляется наиболее логичным вывод А.Х. Казариной о том, что анализ состояния законности в стране – это традиционный для прокуратуры вид деятельности на протяжении многих лет, поэтому «прокурор должен отвечать не за состояние законности, а за достоверность и полноту информирования общества о состоянии законности и надлежащее выполнение функциональных обязанностей...» [11].

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Подводя итог, представляется логичным, что общим предметом прокурорского надзора за исполнением законов представляются соответствующие нормы, закрепленные в законодательстве, реальное состояние которого должно отражаться в открытом информационном поле прокурорского надзора.

Значит, сущность прокурорского надзора заключается в принятии мер для выявления, своевременного устранения любого нарушения законов и привлечения виновных к ответственности. При этом основанием прокурорских проверок в рамках надзора согласно пункту 2 статьи 21 Закона обозначена информация, поступившая в прокуратуру о фактах нарушения законов и требующая принятия мер прокурором. Указанные аспекты требуют систематизации в рассматриваемой сфере надзора за исполнением наказания в виде исправительных (обязательных) работ.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Рассматривая основное направление прокурорской деятельности в части защиты конституционных прав граждан, которые отбывают наказание без изоляции от общества, следует отметить, что важность и проблемность указанного направления подтверждается динамикой соответствующих результатов работы. В частности, за 8 месяцев 2016 года в области надзора за исполнением уголовных наказаний [5]:

- проведено 30987 прокурорских проверок (увеличение на 6,0% по сравнению с 2015 годом);

- выявлено на 124628 нарушений законов (рост на 10,2%);

- внесено 16889 прокурорских представлений (увеличение на 9,2%);

- привлечено 23601 лиц к административной ответственности по представлению прокурора (рост на 11,6%).

Таким образом, обеспечение законности составляет основную задачу функционирования государства, является краеугольным камнем на пути построения правового государства. В этой связи изучение вопросов прокурорского надзора за исполнением законов в части защиты конституционных прав граждан, которые отбывают наказание без изоляции от общества, представляется весьма актуальной темой. Однако в содержании вышеуказанного приказа Генеральной прокуратуры России №6 от 2014 года и в других документах прокуратуры не систематизированы специальные надзорные мероприятия в части исполнения наказания в виде исправительных и обязательных работ.

По данному поводу стоит отметить, что в термине «прокуратура» основа обладает латинским происхождением («*procurator*» означает «обеспечиваю, забочусь, предотвращаю»). То есть своим предназначением прокуратура обязана осуществлять[12]:

1) обеспечение охраны и защиты прав и свобод граждан, а также общественных и государственных интересов;

2) меры по укреплению законности и правопорядка;

3) мероприятия прокурорского надзора (для обеспечения реализации возложенных на нее задач).

Российская прокуратура является государственным органом власти, деятельность которого непосредствен-

но направлена на противодействие нарушениям законности, поскольку основными ее целями согласно части 2 статьи 1 Закона установлено [13]:

- обеспечение верховенства закона, укрепления и единства законности;
- обеспечение интересов общества и государства, охраняемых законом.

То есть первой основной задачей прокурорского надзора следует указать функционирование прокуратуры России в целях обеспечения законности, а также защиты прав и свобод человека и гражданина, включая лиц, которые отбывают наказание в виде исправительных и обязательных работ.

Прокуратура объективно играет заметную роль в жизни общества и государства. По мнению А.В. Безлепкина, социальное назначение прокуратуры состоит в том, что именно органы прокуратуры являются для многих граждан России последней и наиболее действенной правозащитной инстанцией, тем государственным органом, куда граждане жалуются на произвол чиновников и нарушения их интересов другими органами власти[14].

Значит, второй основной задачей прокурорского надзора целесообразно обозначить реализацию высокого социального статуса правозащитника всех российских граждан, включая лиц, которые отбывают наказание в виде исправительных и обязательных работ.

С учетом вышеизложенного, следует отметить, что большинство мероприятий прокурорского надзора за исполнением наказания в виде исправительных и обязательных работ обусловлено проверкой исполнения требований УИК РФ и других законов администрациями органов, исполняющих наказание[15].

Соответствующие положения УИК РФ, исполнение которых в рассматриваемой сфере исправительных (обязательных) работ проверяет прокурор, определяют множество организационно-правовых конструкций:

- общее условие ст. 16 УИК РФ об исполнении наказания в виде обязательных работ уголовно-исполнительной инспекцией (далее – УИИ) по месту жительства осужденного и отсутствие подобной обязательной территориальной привязки в случае исполнения УИИ исправительных работ;

- регламентированный в ст. 18.1 УИК РФ специальный порядок объявления в розыск с осуществлением оперативно-разыскной деятельности[16] в случае исполнения наказаний без изоляции осужденного от общества, которые включают исправительные (обязательные) работы;

- обязанность УИИ согласно ст. 20 УИК РФ уведомлять суд, который вынес приговор, относительно начала и места отбывания осужденным наказания в виде обязательной (исправительной) работы;

- установленный в ст. 28 УИК РФ перечень обязанностей организации, в которой осужденный отбывает обязательную работу;

- особенности ответственности осужденного к обязательной работе (ст. 29 УИК РФ); и т.д.

Указанные положения УИК РФ конкретизируются в соответствующей Инструкции Минюста России относительно организации исполнения наказаний без изоляции от общества (далее – Инструкция [17]), содержание которой детализирует специальные мероприятия прокурорского надзора в части исполнения наказания в виде исправительных и обязательных работ. В пунктах 42-109 Инструкции, в частности, регламентированы:

- обязанность УИИ согласования в соответствии со ст. 49 УК РФ[18] и ст. 25 УИК РФ предлагаемого муниципальным органом перечня видов обязательных работ и объектов, на которых осужденные отбывают обязательные работы;

- обязанность УИИ в заведении на каждого осужденного учетной карточки для отражения в ней: суммарного учета отработанного времени осужденным, нарушений условий и порядка отбывания наказания, принятых мер

воздействия и другой информации;

- обязанность УИИ направления информации в прокуратуру согласно ст. 64 и 65 ТК РФ[19] при необоснованном отказе предприятия в приеме на работу осужденного без основного места работы с продолжением работы по его трудоустройству;

- обязанность инспекции в случае трудоустройства лица, осужденного к исправительным работам за злостное уклонение от алиментных обязанностей, сообщать об этом подразделению Федеральной службы судебных приставов; и т.д.

Резюмируя, можно сделать вывод о том, что задачи прокурорского надзора за исполнением наказания в виде исправительных (обязательных) работ отличаются многоотраслевым содержанием в уголовно-правовой[18], уголовно-процессуальной[20], уголовно-исполнительной, трудовой[19], оперативно-разыскной[16] и прочих сферах российского законодательства с общей целью обеспечения конституционных гарантий осужденных лиц и соблюдения законности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Исходя из указанного множества категорий законодательства и соответствующих нормативных предписаний представляется логичным систематизировать перечень основных мероприятий прокурорского надзора в части исполнения исправительных (обязательных) работ, в который целесообразно включить:

- 1) сбор и анализ информации, поступающей в прокуратуру о фактах нарушения законов в части регулирования исполнения исправительных (обязательных) работ и требующей принятия мер прокурором;

- 2) проверку полноты и правильности ведения учета осужденных лиц;

- 3) контроль за разъяснением осужденному условий и порядка отбывания наказания;

- 4) проверку правильности привлечения осужденного к соответствующим работам в соответствии с приговором (определением, постановлением) суда;

- 5) проверку соблюдения осужденным порядка отбывания наказания;

- 6) контроль правильности ведения суммарного учета времени, которое отработано осужденным;

- 7) проведение личных встреч с осужденными в целях установления нарушения их конституционных прав; и т.д.

С учетом вышеизложенного, можно подытожить, что вектор дальнейших исследований и специфика прокурорского надзора за исполнением наказания в виде исправительных (обязательных) работ определяется тремя основными факторами:

- поиском информации о нарушениях законов в части регулирования исполнения исправительных (обязательных) работ, и требующей принятия мер прокурором;

- объемом конституционных прав осужденных, включающих права относительно отбывания работ;

- полномочиями УИИ по организации и проведению работ, определенными во множестве нормативных правовых актов;

- требованиями к работам осужденных, установленных судебным решением.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Конституция РФ, принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ) // Российская газета от 25.12.1993 г.

2. Федеральный закон от 17.01.1992 N 2202-1 (ред. от 05.10.2015) “О прокуратуре РФ”// Российская газета, N 229, 25.11.1995.

3. Паламарчук А.С. Особенности прокурорского надзора в условиях экономических санкций// Сайт Генпрокуратуры России. [Электронный ресурс], URL: <http://genproc.gov.ru/upload/iblock/205/210715.doc> (дата

обращения: 30.10.2016).

4. Закон РФ о поправке к Конституции РФ от 05.02.2014 N 2-ФКЗ "О Верховном Суде РФ и прокуратуре РФ" // СЗ РФ, 10.02.2014, N 6, ст. 548.

5. Сведения официального сайта Генеральной прокуратуры РФ. [Электронный ресурс], URL: <http://genproc.gov.ru/upload/iblock/f0c/doc02681020161011145919.pdf> (дата обращения: 30.10.2016).

6. Берензон, А. Д. Основные направления совершенствования общего надзора прокуратуры [Текст] : дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.02 / А. Д. Берензон. – М., 1977. – с. 45.

7. Гаврилов, В. В. Сущность прокурорского надзора в СССР [Текст] / В. В. Гаврилов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1984. С. 15 - 17.

8. Рябцев, В. П. Прокурорский надзор [Текст] : Курс лекций / В. П. Рябцев. – М. : Норма, 2006. - с. 156 - 157.

9. Бессарабов, В. Г. Прокурорский надзор [Текст] : учебник / В. Г. Бессарабов. – М. : Проспект, ТК Велби, 2006. - с. 187.

10. Казарина, А. Х. Теоретические и прикладные проблемы прокурорского надзора за исполнением законов экономической направленности [Текст] : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.11 / А. Х. Казарина. – М., 2009. – с. 187.

11. Приказ Генпрокуратуры России от 16.01.2014 N6 "Об организации надзора за исполнением законов администрациями учреждений и органов, исполняющих уголовные наказания, следственных изоляторов при содержании под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений" // Законность, N4, 2014.

12. Ласкина, Н. В. Прокурорский надзор [Текст] : учеб. пособие / Н. В. Ласкина. – М: Юстицинформ, 2006. – с. 202.

13. Басков, В. И. Курс прокурорского надзора [Текст] / В. И. Басков, Б. В. Коробейников. – М., Зерцало, 2005. – с. 308.

14. Безлепкин, А. В. Конституционные основы деятельности прокуратуры по защите прав и свобод человека и гражданина в РФ [Текст] : автореф. дисс. ... канд. юрид. наук : 12.00.02 / Безлепкин Александр Владимирович. – Саратов, 2002. – 22 с.

15. Паламарчук А.В. О состоянии законности и прокурорского надзора за исполнением законов и задачах органов прокуратуры [Текст] / А.В. Паламарчук // Всероссийское совещание по проблемам совершенствования прокурорского надзора за исполнением федерального законодательства. Сборник материалов семинара по обмену опытом. М., Генеральная прокуратура РФ, 2015. 580 с. (с. 19-24).

16. Федеральный закон от 12.08.1995 N 144-ФЗ (ред. от 06.07.2016) "Об оперативно-розыскной деятельности" // Российская газета, N 160, 18.08.1995.

17. Приказ Минюста России от 20.05.2009 N 142 (ред. от 22.08.2014) "Об утверждении Инструкции по организации исполнения наказаний и мер уголовно-правового характера без изоляции от общества" // Российская газета, N 151, 14.08.2009.

18. Уголовный кодекс РФ от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 06.07.2016) // СЗ РФ, 17.06.1996, N 25, ст. 2954.

19. Трудовой кодекс РФ от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 03.07.2016) // Российская газета, N 256, 31.12.2001.

20. Уголовно-процессуальный кодекс РФ от 18.12.2001 N 174-ФЗ (ред. от 06.07.2016) // Российская газета, N 249, 22.12.2001.

## ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ В СИСТЕМЕ ТАМОЖЕННОЙ СЛУЖБЫ

© 2016

Коваль Виктория Дмитриевна, аспирант

*Саратовская государственная юридическая академия*

*(410056, Россия, Саратов, улица Чернышевского, 104, кабинет 127, e-mail: vikros27@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена борьбе с коррупцией в таможенной среде, в частности рассматриваются основные нормативные правовые акты в сфере борьбы с коррупцией, указываются проблемные вопросы и предложения по совершенствованию антикоррупционного законодательства для государственных служащих, проходящих службу в таможенных органах. В настоящее время коррупция отрицательно влияет на функционирование таможенной системы, подрывая правовые основы таможенного администрирования. Вопросы предупреждения и пресечения коррупции в системе таможенных органов Российской Федерации охватываются целым правовым механизмом отечественных нормативно-правовых актов. Анализ ведомственных актов ФТС России говорит об активизации деятельности таможенных органов в сфере противодействия коррупции на протяжении последнего десятилетия. За совершение коррупционных правонарушений должностные лица таможенных органов подвергаются уголовной или административной ответственности, а также гражданско-правовой и дисциплинарной. После анализа привлечения к дисциплинарной ответственности была проведена аналогия между видами дисциплинарных взысканий государственных гражданских служащих и сотрудников таможенных органов, было установлено совпадение требований к порядку применения дисциплинарных взысканий. Вместе с тем, в настоящее время существует потребность дальнейшего совершенствования данных норм. Для противодействия коррупции важно использовать всю систему правовых средств, другими словами, необходима системная антикоррупционная политика. В этой связи особое значение имеет все более тесное внутриотраслевое и межотраслевое взаимодействие правовых норм о противодействии и предупреждении коррупции.

**Ключевые слова:** борьба с коррупцией, нарушение требований законодательства РФ, антикоррупционное законодательство, предупреждение и пресечение коррупционных деяний, ответственность сотрудников и государственных служащих, антикоррупционное поведение, коррупционное правонарушение

## THE LEGAL BASIS OF COUNTERACTION OF CORRUPTION IN THE SYSTEM OF THE CUSTOMS SERVICE

© 2016

Koval Viktoriya Dmitrievna, graduate student,

*Saratov state law Academy*

*(410056, Russia, Saratov, street Chernyshevskogo, 104, office 127, e-mail: vikros27@mail.com)*

**Abstract.** The article is devoted 'The Fight against Corruption in the Customs Environment' and in particular examines the main regulatory legal acts in the 'Sphere of Fight against Corruption'. Identifies problematic issues and proposals for the improvement of anti-corruption laws for government officials serving in customs service system. Currently corruption has a negative impact on the functioning of the customs system and undermining the legal foundations of customs administration. The prevention and suppression of corruption in the customs bodies of the Russian Federation covers the whole legal framework of the domestic legal acts. Analysis of departmental acts of the FCS of Russia said that the revitalization of the customs authorities in the corruption's counteraction sphere grows in the last decade. The head management workers of the customs service system received criminal or administrative, civil and disciplinary liability. If they did corruption deals by analysis then disciplinary action was created the analogy between the types of disciplinary sanctions of civil servants and employees of customs authorities, there was found the coincidence requirements to the procedure of application of disciplinary penalties. However, currently there is a need to further improve these norms. To counter corruption is important to use the whole system of remedies or the necessary system.

**Keywords:** fight against corruption, violation of requirements of the legislation of the Russian Federation, anti-corruption legislation, the prevention and suppression of corruption, liability of employees and public servants, anti-corruption behavior, corruption offense

Административно-правовое противодействие коррупции в системе таможенной службы РФ всегда было одним из приоритетных направлений обеспечения законности и правопорядка в системе правоохранительной службы РФ. Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин, выступая на коллегии Генпрокуратуры 03 июня 2013 г. сказал, что одной из главных задач сохранения государственных основ и устоев России является борьба с коррупцией. Не нужно думать, что кто-то кого-то обижает. Надо «вычищать» провинившихся, в том числе и в своих рядах [1].

Сейчас вопросы предупреждения и пресечения коррупции в системе таможенных органов Российской Федерации охватываются целым правовым механизмом отечественных нормативно-правовых актов. В числе первых здесь, конечно, нужно назвать федеральный закон «О противодействии коррупции» [2], который определяет основные направления деятельности в сфере борьбы с коррупцией в таможенных органах, устанавливает сферу применения антикоррупционной политики (в первую очередь, как сферу служебных отношений), фиксирует социальные ожидания в данном виде деятельности, выступает системообразующим звеном правовой основы противодействия коррупции.

Статьи 8, 8.1 и 9 ФЗ «О противодействии коррупции» закрепляют обязанности государственных служащих представлять сведения о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера, о расходах, своих супруги (супруга) и несовершеннолетних детей, а также уведомлять об обращениях в целях склонения к совершению коррупционных правонарушений, что получило закрепление в должностных инструкциях должностных лиц таможенных органов.

Также устанавливаются правовые и организационные основы осуществления контроля за соответствием расходов государственного служащего, членов его семьи (супруги (супруга) и несовершеннолетних детей) их общему доходу за три последних года, предшествующих совершению сделки.

Имущество, в отношении которого не представлено сведений, подтверждающих его приобретение на законные доходы, будет обращаться в доход Российской Федерации по решению суда.

В этой связи гражданские служащие и сотрудники таможенных органов обязаны представлять представителю нанимателя и начальнику таможенного органа сведения о своих расходах, а также о расходах членов своей семьи.

Невыполнение должностным лицом таможенных органов должностной (служебной) обязанности - уведомление о фактах обращения в целях склонения к совершению коррупционных правонарушений, является правонарушением, влекущим его увольнение со службы в таможенных органах либо привлечение его к иным видам ответственности в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Также в 2010 г. в России был утвержден Президентом РФ первый Национальный план противодействия коррупции на 2010-2011 гг. [3], который отразил три основных направления противодействия коррупции:

- ликвидация условий для возникновения коррупции, в частности модернизация антикоррупционного законодательства;
- создание стимулов к антикоррупционному поведению;
- создание антикоррупционного стандарта поведения.

Впоследствии Президентом РФ были утверждены планы на 2012-2013 гг. [4], 2014-2015 гг. [5] и 2016-2017 гг. [6]

В документах четко сказано, что нужно сделать, причем, что очень важно, сделан акцент на профилактические меры: предупреждение и профилактику коррупции, создание антикоррупционных стандартов поведения, преодоление правового нигилизма и юридической безграмотности граждан.

Именно федеральный закон «О противодействии коррупции» и Национальные планы противодействия коррупции дали существенный толчок к выработке таможенными органами целого комплекса профилактических мер по противодействию коррупции. Основные мероприятия такого противодействия отражаются в соответствующих планах таможенных органов Российской Федерации [7-9], которые формируются на достаточно непродолжительный срок, что является удачным.

Вопросы противодействия коррупции предусмотрены в федеральных законах, регулирующих государственную службу в таможенных органах, некоторых других федеральных законах, целом ряде указов Президента Российской Федерации [10-14] и постановлений Правительства Российской Федерации.

В п.2 ст.13 ФЗ № 273 «О противодействии коррупции» отдельно оговаривается возможность лишения лица права занимать отдельные должности государственной службы.

Также Планом по противодействию коррупции была введена норма, обязывающая госслужащих сообщать о получении ими подарка в связи с их должностным положением или в связи с исполнением служебных обязанностей.

В действующем законодательстве ФТС России обозначена попытка предотвратить конфликт частных и публичных интересов. В случаях, когда в качестве одаряемого выступает специальный субъект и правоотношения связаны с его должностным положением или с исполнением им служебных обязанностей, дарение возможно только в связи с протокольными мероприятиями, служебными командировками и другими официальными мероприятиями, либо при условии, если стоимость подарка не превышает обозначенной в законе суммы [15].

В части 6 ст. 17 федерального закона «О государственной гражданской службе Российской Федерации» [16] по этому поводу предусмотрен запрет на получение в связи с исполнением должностных обязанностей вознаграждения как от физических, так и от юридических лиц (подарков, денежных вознаграждений, ссуд, услуг, оплат развлечений, отдыха, транспортных расходов и иных вознаграждений).

Аналогичный запрет возложен и на сотрудников таможенных органов в ст. 7.1 федерального закона «О службе в таможенных органах Российской Федерации» [17]. По этому же вопросу (получения подарков) при-

няты некоторые нормативные акты Президентом РФ, Правительством РФ.

Анализ ведомственных актов ФТС России говорит об активизации деятельности таможенных органов в сфере противодействия коррупции на протяжении последнего десятилетия. Так, вопросы противодействия коррупции затронуты в Кодексе этики таможенника [18], разработан и утвержден порядок уведомления должностными лицами таможенных органов о фактах обращения коррупционного характера [19], порядок предоставления сведений о доходах [20]. В целях противодействия коррупционным проявлениям в таможенных органах регламентирована деятельность комиссий по соблюдению требований к служебному поведению и урегулированию конфликта интересов [21], а также предусмотрен перечень должностей, по которым предусмотрена ротация кадров, прописан порядок организации работы «Телефона доверия».

В соответствии с положениями ст. 13 ФЗ «О противодействии коррупции» за совершение коррупционных правонарушений виновные лица подвергаются уголовной или административной ответственности, а также гражданско-правовой и дисциплинарной.

Уголовная ответственность за совершение преступления коррупционной направленности предусмотрена соответствующими статьями Уголовного кодекса Российской Федерации (далее – УК РФ) [22]. Действующий УК РФ не употребляет понятие коррупции как таковое, его элементы использованы в разных составах преступлений.

Привлечение к административной ответственности происходит в соответствии с Кодексом Российской Федерации об административных правонарушениях (далее - КоАП РФ) [23], в котором в отличие от УК РФ правонарушения должностных лиц не выделены в отдельную главу.

Должностное лицо, как известно, является специальным субъектом многих административных правонарушений, но лишь некоторые из них связаны с коррупцией. К ним можно отнести, например, самоуправство, не причинившее существенного вреда (ст. 19.1 КоАП РФ), отказ в предоставлении гражданину информации (ст. 5.39 КоАП РФ).

Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. № 280-ФЗ [24] дополнил КоАП РФ состав правонарушения, устанавливающим административную ответственность юридических лиц за деяние коррупционной направленности, - это состав, предусмотренный ст. 19.28 «Незаконное вознаграждение от имени юридического лица».

Следует отметить, что само понятие должностного лица в этой статье используется непосредственно в том смысле, в каком оно применяется в Уголовном кодексе РФ, а не в ст. 2.4 КоАП РФ. Примечание устанавливает, что под должностным лицом в этой статье понимаются лица, указанные в примечании 1-3 к ст. 285 УК РФ; под лицом, выполняющим управленческие функции в коммерческой или иной организации, в данной норме понимается лицо, указанное в примечании 1 к ст. 201 УК РФ.

Дела о перечисленных административных правонарушениях возбуждаются прокурором и рассматриваются судьей. Согласно ст. 4.5 КоАП РФ давность привлечения к административной ответственности за это правонарушение составляет не два месяца, а шесть лет со дня совершения административного правонарушения.

Федеральным законом от 25 декабря 2008 г. № 280-ФЗ был введен еще один состав административного правонарушения коррупционного характера для физических лиц. Этот состав предусмотрен ст. 19.29 КоАП РФ, которая в ныне действующей редакции имеет название «Незаконное привлечение к трудовой деятельности либо к выполнению работ или оказанию услуг государственного или муниципального служащего либо бывшего государственного или муниципального служащего».

Одной из новелл современного законодательства России о противодействии коррупции является установление ответственности юридических лиц за коррупционные правонарушения - ст. 19.28 «Незаконное вознаграждение от имени юридического лица».

Что касается дисциплинарных взысканий, то в федеральном законе «О службе в таможенных органах Российской Федерации» в отношении сотрудников таможенных органов предусмотрено пять видов дисциплинарных взысканий (ст. 29): 1) замечание; 2) выговор; 3) строгий выговор; 4) предупреждение о неполном служебном соответствии по результатам аттестации; 5) увольнение из таможенных органов.

В ноябре 2011 г. федеральным законом от 21 ноября 2011 г. № 329-ФЗ [25] в закон «О службе в таможенных органах Российской Федерации» было введено три новые нормы, регламентирующие вопросы дисциплинарной ответственности сотрудников таможенных органов за коррупционные правонарушения. Так, в ст. 29.1 говорится о взыскании за несоблюдение ограничений и запретов, а также требований о предотвращении или об урегулировании конфликта интересов и неисполнение обязанностей, установленных в целях противодействия коррупции. В ст. 29.2 предусмотрены основания увольнения сотрудника таможенного органа в связи с утратой доверия (некоторые из этих оснований носят коррупционный характер). В ст. 29.3 предусмотрен порядок применения взысканий за коррупционные правонарушения.

Сам процесс (порядок) привлечения виновного лица к дисциплинарной ответственности предусмотрен законодательством о государственной гражданской службе (в ст. 57 «Дисциплинарные взыскания» и ст. 58 «Порядок применения и снятия дисциплинарного взыскания»). За совершение дисциплинарного проступка представитель нанимателя имеет право применить следующие дисциплинарные взыскания: замечание; выговор; предупреждение о неполном должностном соответствии; увольнение с гражданской службы.

Федеральный закон «О государственной гражданской службе» устанавливает такие основания для привлечения к дисциплинарной ответственности, как исполнение гражданским служащим неправомерного поручения (что может быть связано с коррупционным правонарушением); неявка гражданского служащего на аттестацию без уважительных причин или отказа госслужащего от аттестации. Федеральный закон «О противодействии коррупции» добавляет к этим основаниям и непредставление сведений либо представление сведений или представление заведомо недостоверных или неполных сведений о доходах (п. 4 ст. 6).

В ноябре 2011 г. в федеральный закон «О государственной гражданской службе» (как и в вышеуказанный ФЗ РФ «О службе в таможенных органах РФ») были введены новые нормы, регламентирующие вопросы ответственности за коррупционные правонарушения. В ст. 59.1 данного закона предусмотрели виды взысканий за указанные правонарушения. В ст. 59.2 закреплены основания увольнения государственного гражданского служащего в связи с утратой доверия (часть из них носят коррупционный характер). В ст. 59.3 предусмотрен сам порядок применения взысканий за коррупционные правонарушения.

В целом отмечается аналогия между видами дисциплинарных взысканий государственных гражданских служащих и сотрудников таможенных органов. Во многом совпадают и требования к порядку применения дисциплинарных взысканий. Вместе с тем, существует потребность дальнейшего совершенствования данных норм. В частности, применение дисциплинарных взысканий все еще в значительной степени зависит от субъективных оценок и усмотрений руководителя государственного органа, поэтому важным направлением совершенствования законодательства о государственной службе должно являться более четкое закрепление

оснований для дисциплинарных взысканий государственных служащих, необходимо более детально регламентировать алгоритм и критерии принятия решения о дисциплинарных мерах в отношении государственного служащего, нарушившего запрет, ограничение, либо не исполнившего служебную обязанность.

Упомянутые нормативные правовые акты стали существенным шагом в формировании эффективной правовой базы противодействия коррупции в работе таможенной службы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Фоменко Е.В. Актуальные вопросы совершенствования действующего законодательства по борьбе с коррупцией и взяточничеством // Российский следователь. 2013. № 24. С. 40 - 43.

2. Федеральный закон от 25 декабря 2008г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» (в последней ред. ФЗ от 03.07.2016 № 236-ФЗ) // Собрание законодательства РФ. 29.12.2008. № 52 (ч. 1). Ст. 6228.

3. Указ Президента РФ от 13 апреля 2010г. № 460 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2010-2011 годы» // Собрание законодательства РФ. 19.04.2010. № 16. Ст. 1875.

4. Указ Президента РФ от 13 марта 2012г. № 297 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2012-2013 годы» // Собрание законодательства РФ. 19.03.2012. № 12. Ст. 1391.

5. Указ Президента РФ от 11 апреля 2014г. № 226 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2014-2015 годы» // Собрание законодательства РФ. 14.04.2014. № 15. Ст. 1729.

6. Указ Президента Российской Федерации от 1 апреля 2016 г. № 147 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2016-2017 годы» // Собрание законодательства РФ. 2016. № 14. Ст.1985.

7. Приказ ФТС России от 28 октября 2010г. № 1983 «Об утверждении перспективного плана Федеральной таможенной службы по противодействию коррупции в таможенных органах Российской Федерации на период 2010-2013 гг.» // СПС Консультант плюс

8. Приказ ФТС России от 11 июня 2014г. № 1089 «Об утверждении плана Федеральной таможенной службы по противодействию коррупции в таможенных органах Российской Федерации на период 2014-2015 годы» // опубликован не был

9. Приказ ФТС России от 26.04.2016 № 868 «Об утверждении плана Федеральной таможенной службы по противодействию коррупции в таможенных органах Российской Федерации. Представительствах таможенной службы Российской Федерации в иностранных государствах и учреждениях, находящихся в ведении ФТС России, на 2016-2017 годы» // опубликован не был

10. Указ Президента РФ от 19 мая 2008г. № 815 «О мерах по противодействию коррупции» (в последней ред. Указа Президента РФ от 14.02.2014 № 80-ФЗ) // Собрание законодательства РФ. 26.05.2008. № 21. Ст. 2429.

11. Указ Президента РФ от 31 декабря 2015 г. № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 04.01.2016. № 1 (часть II). Ст. 212.

12. Указ Президента РФ от 18 мая 2009г. № 559 «О представлении гражданами, претендующими на замещение должностей федеральной государственной службы, и федеральными государственными служащими сведений о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера» (в последней ред. Указа Президента РФ от 15.07.2015 № 364) // Собрание законодательства РФ. 25.05.2009. № 21. Ст. 2544.

13. Указ Президента РФ от 21 сентября 2009г. № 1065 «О проверке достоверности и полноты сведений, представляемых гражданами, претендующими на замещение должностей федеральной государственной службы, и федеральными государственными служащими, и соблю-

дения федеральными государственными служащими требований к служебному поведению» (в последней ред. Указа Президента РФ от 15.07.2015 № 364) // Собрание законодательства РФ. 28.09.2009. № 39. Ст. 4588.

14. Указ Президента РФ от 01 июля 2010г. № 821 «О комиссиях по соблюдению требований к служебному поведению федеральных государственных служащих и урегулированию конфликта интересов» (вместе с «Положением о комиссиях по соблюдению требований к служебному поведению федеральных государственных служащих и урегулированию конфликта интересов») (в последней ред. Указа Президента РФ от 22.12.2015 № 650) // Собрание законодательства РФ. 05.07.2010. № 27. Ст. 3446.

15. Приказ ФТС России от 24.03.2016 № 568 «Об утверждении Положения о сообщении должностными лицами таможенных органов Российской Федерации, представительств (представителями) таможенной службы Российской Федерации в иностранных государствах, должностными лицами и работниками организаций, созданных для выполнения задач, поставленных перед Федеральной таможенной службой, о получении подарка в связи с протокольными мероприятиями, служебными командировками и другими официальными мероприятиями, участие в которых связано с исполнением ими служебных (должностных) обязанностей, сдаче и оценке подарка. Реализации (выкупе) и зачислении средств, вырученных от его реализации» // Таможенные ведомости. 2016. № 8.

16. Федеральный закон от 27 июля 2004г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе в Российской Федерации» (в последней ред. ФЗ от 03.07.2016 № 276-ФЗ) // Собрание законодательства РФ. 02.08.2004. № 31. Ст. 3215.

17. Федеральный закон от 21 июля 1997г. № 114-ФЗ «О службе в таможенных органах Российской Федерации» (в последней ред. ФЗ от 22.12.2014 № 431-ФЗ) // Собрание законодательства РФ. 28.07.1997. № 30. Ст. 3586.

18. Приказ ФТС России от 14 августа 2007г. № 977 «Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения должностных лиц таможенных органов Российской Федерации».

19. Приказ ФТС России от 18 января 2010г. № 57 «Об утверждении Порядка уведомления должностными лицами таможенных органов начальников таможенных органов о фактах обращения в целях склонения их к совершению коррупционных правонарушений и организации проверок поступающих уведомлений» (в ред. приказа ФТС России от 17.04.2012 № 711) // Российская газета. № 46. 05.03.2010.

20. Приказ ФТС России от 29.09.2015 № 1955 «Об утверждении Порядка представления гражданами, претендующими на замещение должностей федеральной государственной службы, и федеральными государственными служащими, замещающими должности федеральной государственной службы в таможенных органах Российской Федерации, представительствах (представителей) таможенной службы Российской Федерации в иностранных государствах, учреждениях, находящихся в ведении ФТС России, сведений о своих доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера, а также сведений о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера своих супруги (супруга) и несовершеннолетних детей» // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 30.10.2015.

21. Приказ ФТС России от 19 июля 2016 г. № 1409 «Об утверждении Положения о комиссиях региональных таможенных управлений, таможен и таможенных постов (со статусом юридического лица) по соблюдению требований к служебному поведению федеральных государственных гражданских служащих и урегулированию конфликта интересов» // Бюллетень нормативных

актов федеральных органов исполнительной власти. № 37. 12.09.2016.

22. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (в последней ред. ФЗ от 06.07.2016 № 375-ФЗ) // Собрание законодательства РФ. 17.06.1996. № 25. Ст. 2954.

23. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ (в последней ред. ФЗ от 06.07.2016 № 374-ФЗ) // Собрание законодательства РФ. 2002. № 1 (ч. I). Ст. 1.

24. Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. № 280-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с ратификацией Конвенции Организации Объединенных Наций против коррупции от 31 октября 2003 года и Конвенции об уголовной ответственности за коррупцию от 27 января 1999 года и принятием Федерального закона «О противодействии коррупции» (в последней ред. ФЗ от 06.12.2011 № 395-ФЗ) // Собрание законодательства РФ. 29.12.2008. № 52 (ч. 1). Ст. 6235.

25. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 329-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием государственного управления в области противодействия коррупции» // Собрание законодательства РФ. 28.11.2011. № 48. Ст. 6730.



## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ (АРХЕТИПИЧЕСКИЕ) ОСНОВЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ПУБЛИЧНО-ВЛАСТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ФОРМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ

© 2016

**Мамычев Алексей Юрьевич**, доктор политических наук, заведующий кафедры «Теориф и история российского и зарубежного права»

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток (690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя 41, e-mail: mamych@yandex.ru)*

**Качурова Светлана Владимировна**, кандидат философских наук, доцент кафедры «Логика»

*Национальный юридический университет имени Ярослава Мудрого (61024, Украина, Харьков, ул. Пушкинская 77, e-mail: kachurove@mail.ru)*

**Шестопал Сергей Станиславович**, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Теория и история российского и зарубежного права»

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток (690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя 41, e-mail: ss.shestopal@yandex.ru)*

**Аннотация.** В представленной статье исследуются социокультурные (архетипические) основы трансформации государственно-правовой организации общества и публично-властных отношений. При этом в работе обосновывается, что успешность и эффективность последней напрямую связано с учетом социокультурных (архетипических) кодов, обеспечивающих воспроизводство общественной системы в правовой политике государства. В качестве рабочей гипотезы доказывается, что чем больше социально-политическое взаимодействие структурируется и регулируется на основе переплетения социокультурных (архетипических) образов, представлений, идей с конкретными условиями и факторами функционирования политических институтов, тем больше общество приобретает устойчивость и политическое единство, прогнозируемость и стабильность публично-властного взаимодействия. Авторами показывается, что устойчивым представлением в массовом политическом сознании на постсоветском пространстве является восприятие государственно-правовой организации как институциональных основ воспроизводства и защиты национально-культурной целостности, где ни правовые, ни политические институты не могут и не должны быть независимыми от социокультурных доминант развития общественной системы, напротив, должны оцениваться и подвергаться контролю с точки зрения целей и норм социокультурной среды, в рамках которой они функционируют. В заключительной части делается вывод, что действующую государственно-правовую систему общества нельзя рассматривать как результат исключительно рационально-волевых усилий, причем какого-то одного поколения, поскольку последняя формируется и развивается вместе с эволюцией общества.

**Ключевые слова:** власть, государство, институты, культура, общество, политическая система, право, эволюция, архетипы, традиционализм, политика, постмодернизм, социокультурные трансформации, консерватизм, концепции государства, социально-политическое мировоззрение.

## SOCIO-CULTURAL (ARCHETYPAL) BASIS OF TRANSFORMATION OF PUBLIC POWER ORGANIZATIONS: FORMS AND DIRECTIONS

© 2016

**Mamychev Alexey Yurievich**, Doctor of Political Sciences, PhD. Legal Sciences, Head of the Department of Theory and History of Russian and international law

*Vladivostok State University of Economics and Service (690014, Russia, Vladivostok, Gogolya 41, e-mail: mamych@yandex.ru)*

**Kachurova Svetlana Vladimirovna**, candidate of philosophy sciences, associate professor of Logic Department

*Yaroslav Mudryi National Law University (61024, Ukraine, Kharkiv, Pushkinskaya 77, e-mail: kachurove@mail.ru)*

**Shestopal Sergey Stanislavovich**, PhD in legal sciences, associate professor of the Department of Theory and History of Russian and international law

*Vladivostok State University of Economics and Service (690014, Russia, Vladivostok, Gogolya 41, e-mail: ss.shestopal@yandex.ru)*

**Abstract.** The paper is devoted to the socio-cultural (archetypal) basis transformation of the state-legal organization of society and public power relations. In the work the success and effectiveness of the latter is directly related to the consideration of socio-cultural (archetypal) codes, ensuring the reproduction of the social system, the legal policy of the state. As a working hypothesis it is proved that the more socio-political interaction is structured and regulated on the basis of the interconnection of socio cultural (archetypal) images, representations, ideas with specific conditions and factors in the functioning of the political institutions, the more society gains stability and political unity, predictability and stability of public-government interaction. The authors have shown that sustainable performance in the mass political consciousness in the post-Soviet space is the perception of the state-legal organization as the institutional framework of the reproduction and protection of national and cultural integrity, where neither legal nor political institutions can or should be independent of socio-cultural dominant of development of the social system, on the contrary, must be estimated and be subject to control from the point of view of the goals and norms of the socio-cultural environment within which they operate. The final part concludes that the existing national legal system of the society cannot be considered as the result solely of rational and strong-willed efforts, with a single generation, as the latter is formed and develops along with the evolution of society.

**Keywords:** power, government, institutions, culture, society, political system, rights, evolution, state, institutions, law, evolution, archetypes, traditionalism, politics, postmodernism, socio-cultural transformations, conservatism, concepts of the state.

### 1. Введение.

Архетипические (социокультурные) доминанты являются устойчивыми факторами преемственного воспроизводства политической культуры общества и эволюции публично-властных отношений. Выступают в качестве идейных источников и устойчивых формообразующих элементов становления и развития конкретно-исторической политико-правовой организации.

Очевидно, что данные источники и элементы представляют по своей сути безличные, надындивидуальные, интересубъективные явления и в то же время переживаемые и проживаемые всеми членами сложившейся конкретной общественной системы. При этом все правовые и политические инновации противоречащие, неадекватные (неорганичные) архетипическому ядру конкретной (самобытной, а не универсальной) культуры

будут носить поверхностный характер, не затрагивать общественный фундамент социально-правовой деятельности, восприниматься и оцениваться негативно, вызывать дисфункциональные эффекты в развитии политических институтов и аномические явления в публично-властном взаимодействии в системе личность – общество – государство.

С. Эйзенштадт справедливо полагал, что эволюционное развитие (естественная трансформация или модернизация, под воздействием универсалистских демократических стандартов) и традиционные социокультурные основы общества не противостоят друг другу, а, напротив, в правильном сочетании приводят к стабильному и сбалансированному развитию общества. Причем сама глубина и характер изменений в любом обществе не произволен, он задан культурной традицией изнутри. В каждом обществе имеют место «реальные и символические события прошлого, порядок и образы которого являются ядром коллективной идентичности, определением меры и природы его социальных и культурных изменений. Традиция в таком обществе служит не только символом непрерывности, но и определением пределов инноваций и главным критерием их законности, а также критерием социальной активности» [24].

В современном обществе комплекс факторов, влияющих на эволюцию публично-властной организации, достаточно многообразен, международно-политическая коммуникация весьма нестабильна. Поэтому проблематика гармонизации социокультурных доминант стабильности и инновационных факторов изменчивости имеет существенную актуальность в третьем тысячелетии. В настоящей статье авторы предлагают проанализировать различные стратегии эволюционного развития политико-правовой организации общества, а также значение и влияние социокультурных доминант на последние.

### 2. Обзор литературы.

В современных социологических и политологических исследованиях уже достаточно давно констатируется разрыв между государственно-правовой политикой и историческими закономерностями развития общественных систем. Так, например, Г. Рормозер отмечал, что «западные социологи и политологи полностью утратили историческое сознание и думают, что можно постичь судьбы общественных систем одними лишь социологическими категориями» [19].

В свою очередь этот «разрыв с историей» как в исследовательской, так и в политической практике выдвигает на первый план в эволюционном развитии бессознательные структуры (социокультурные, неосознаваемые, но оказывающие существенное воздействие на параметры и направления эволюционного развития) коды общественной системы, которые и являются последними «оберегами» социально-политической целостности и идентичности [17]. Справедлива в этом плане исследовательская позиция М. Ремизова, который утверждает, что «по мере того, как политик утрачивает связь с историей... она вырождается, теряя свою функцию по опосредованию будущего», репрезентации бессознательных структур, связи прошлого и будущего [18].

В XX веке, в различных гуманитарных исследованиях, были обоснованы положения, согласно которым сложившиеся языковые структуры, понятийно-категориальная сетка обуславливают на социально-психологическом уровне способ восприятия и специфику познания политико-правовых явлений и процессов [13]. Так, например, авторы статьи, посвященной теоретико-методологическим проблемам исследования национального характера и ментальности народа, отмечают, что антропологи уже достаточно давно доказали влияние языковых структур на восприятие действительности, которые являются средством категоризации опыта, а концептуальная картина мира во многом бессознательно конструируется языковыми законами [12]. Иначе говоря, специфика, формообразование и структура со-

циально-правовой жизни общества, тех или иных коллективов, групп, общностей определяется типом языка, основными национальными понятиями и категориями, которые диктуют стиль нормативного мышления и поведения [5].

Вследствие этого события и процессы реального мира не описываются механически, а отбираются и интерпретируются, а сама эта процедура определяется все теми же законами языка. Обобщая эти данные антропологической лингвистики, К. Клакхон утверждал, что «каждый язык есть также особый способ мировоззрения и интерпретации мира. В структуре любого языка кроется целый набор неосознаваемых представлений о мире и жизни в нем. Антропологические лингвисты пришли к пониманию того, что общие представления человека о происходящем вовне его не “заданы” всецело внешними событиями. Уместнее сформулировать проблему следующим образом: человек видит и слышит то, к чему его делает чувствительным грамматическая система его языка; то, что она приучила его ждать от восприятия» [7].

В настоящее время исследователи уделяют внимание вопросам политической этнологии, этнокультурным и архетипическим основаниям общественной деятельности, развития политических отношений и преэмментальной трансформации политической организации [25]. Тем не менее, комплексных исследований теоретико-методологических и концептуальных оснований социокультурной парадигмы, теории правового архетипа в теории политики и методологии политических исследований до настоящего момента практически не было. При этом следует заметить, что исследования, связанные с выделением архетипических факторов и социокультурных доминант, были предприняты в рамках отечественного государствоведения, которые во многом обусловили методологические основы и теоретические сюжеты в зарубежных и отечественных исследованиях XX века. К таким работам следует отнести труды: С. Гессена, Г.Д. Гурвича, Н.М. Коркунова, М.М. Ковалевского, Л.И. Петражицкого, М. Рейснера, П. Сорокина и др.

### 3. Методы и материалы.

В современных политико-правовых исследованиях вполне устоявшейся является теоретическое положение о том, что в период трансформации государственно-правовой организации, особенно в процессе усвоения инокультурного юридического опыта, заимствования политических и правовых институтов требуется поиск общих, однокоренных культурных оснований, сходных социально-правовых и этнополитических архетипов. «Покуда новая культура окончательно не “прорастет”, не завоюет социальное пространство. Не приобретет нормативные и институциональные характеристики, не станет настоящим духовным (неформальным) императивом человеческого поведения, – никакие технологические или организационные изменения не впишутся органично в общественную реальность. Потому-то, в частности, “рынок, демократия и право” – лозунг наших перемен – могут остаться для России бессмысленным или содержательно извращенным знаковым рядом, если... для них нет подкрепления в том опорном духовном субстрате» [14].

В этом плане теоретико-методологической ориентацией, обуславливающей рассмотрение заявленной в статье проблематики, является исследование политических отношений в конкретном обществе, основанное на системном анализе всех факторов и закономерностей развития конкретной социокультурной среды. При этом главным становится анализ поведенческих образцов (культурных моделей) и клише, а также стереотипов мышления, характерных для представителей определенной культуры ([6]). В этом контексте справедлива исследовательская позиция Сепира, которую он озвучил на конгрессе Британской ассоциации этнографов, согласно которой культура на социально-психологическом уров-

не навязывает определенные стили мышления и поведения, включая типичные ритуалы и символы, даже позы и жесты [10].

В этом плане в качестве рабочей гипотезы можно отметить то, что чем больше социально-политическое взаимодействие структурируется и регулируется на основе переплетения социокультурных (архетипических) образов, представлений, идей с конкретными условиями и факторами, получая свое институционально-правовую фиксацию, прежде всего, на уровне общих политических и юридических принципов развития общественно-политического порядка, тем больше общество приобретает чувство уверенности, национального и политического единства, упорядоченность и стабильность своего жизненного мира.

В этом плане неверно считать, что познание общих социокультурных закономерностей развития и функционирования публично-правовых институтов, политических и юридических практик, тех или иных доминант и тенденций во взаимодействии личности, общества, государства не имеют практического следствия. Напротив, они являются фундаментом, национальной основой для принятия социально значимых решений, формируют основу правообразующей, правореализующей и правоохранительной деятельности. Причем именно политическая организация и правовая регламентация общественных отношений выступает мощным и эффективным средством, обеспечивающим движение общественной системы к заданным системой результатам, достижению, в конечном итоге, адекватного политико-правового порядка, гармоничности общественной регуляции (совпадением по основным параметрам и целям с иными социально-нормативными регуляторами и социокультурными доминантами).

#### 4. Результаты и обсуждения.

Конкретно-историческая трансформация политической системы, равно как и политической культуры общества в целом имеет свои специфические тренды и цивилизационные особенности. Несмотря на все катаклизмы и исторические повороты в их развитии, все-таки социально-политическая эволюция протекает в соответствии с собственной «матрицей» развития и устойчивыми социально-культурными моделями публично-властных отношений, поддерживаемые неосознанными архетипическими основами, определяя тем самым отношение личности к современному политическому процессу и иным явлениям политико-правовой действительности, поведенческую и эмоционально-психологическую самореализацию индивида.

Сегодня востребовано осмысление всего социально-политического бытия общества через призму *единства, целостности* развития общественной системы. При этом следует интерпретировать все исторические повороты и трансформации политико-правовой материи в качестве составных частей исторически и логически цельной, типологически самостоятельной, государственно-юридической системы как в институциональном, так и в духовно-культурном смысле слова.

Многие современные исследователи солидарны с тем фактом, что именно в ценностной, духовно-нравственной сфере, прежде всего, кроется причина всех неудач трансформации политико-правовой жизни российского общества. Так, игнорирование социально-культурных доминант при политическом моделировании в практическом воплощении приводит к нарушению гармоничного развития социальных отношений и соответствия между ценностной, предметной и смысловой составляющей социальной жизнедеятельности субъектов, а также нарушает социально-политическую преемственность. Абстрактно разработанные (в отрыве от социокультурной среды реализации) политические программы, какие бы благие цели не стояли в их содержании, будут иметь для общества деструктивный характер. Изменение социально-политической упорядоченности будет успеш-

ной «лишь в том случае, если в самой культуре будет выработана логика изменений, позволяющая воспроизводственному процессу воплощать такую программу, которая была бы нацелена на формирование социокультурных отношений, не переходящих границы необратимости» [11].

Несмотря на «увлеченность» глобализационными процессами и либерально-демократической универсализацией национальных государственно-правовых пространств в XXI веке стало очевидно, что в политико-правовой трансформации существенную роль играет фактор преемственности, который отражает способность политической организации и правовой упорядоченности, вопреки различного рода негативным, а возможно и деструктивным, внешним и внутренним импульсам, обеспечивать возможность существования социума, сохранять идентичность субъектов, сложившиеся значимые и полезные для общества социально-правовые, частные и публичные институты. В этом контексте преемственность является единственной возможностью, способной противостоять энтропийному разрушению единства политической и правовой культуры. Очевидно, что каждая культура, социальный строй в процессе развития накапливают сложную систему ценностей, обеспечивающую стабильность даже в периоды трансформации социально-правовой упорядоченности.

Главной основой, обеспечивающей устойчивое развитие и воспроизводства общества как субъекта истории, выступает именно фактор традиционной преемственности. Примечательно, что даже в советской научной литературе и публицистике фактор преемственности в государственно-правовом и социально-культурном устройстве играл весьма существенную роль. Например, В.И. Новиков, отмечал, что «не все прежние традиции реакционны и должны быть уничтожены. Есть народные традиции, закрепляющие общечеловеческие нормы морали (любовь к детям, уважение к старшим, и т.д.), и прогрессивные национальные традиции, выражающие лучшие черты народа» [16]. Следует вспомнить, в этом контексте, идеи А. Герцена, который утверждал, что существует, может быть, и не в явном виде, преемственность в упорядочивании социальных отношений и публично-властных отношениях, которую, с его точки зрения, можно даже усмотреть в естественном вращении общинного уклада в социализм, воспроизводства им некоторых исторически сложившихся властных отношений (в семье, школе, коллективе, государстве и т.д.).

С этих позиций можно согласиться и с мнением В.В. Аверьянова, что традиция по сути – это ступень социального развития, конкретная форма решения новых задач на основе достигнутых ранее результатов, *специфический* (архетипически обусловленный) *способ развития человеческой культуры* [1]. В тоже время преемственность необходимо рассматривать двояко, т.е. различать *техническую* и *экзистенциальную* преемственность. Если первая отражает преданность, обязательство «играть по сложившимся правилам», то вторая представляет собой принятие некоего образа жизни, готовность стать и быть исторически обусловленными социальными субъектами. Причем принятие определенного образа правового бытия напрямую сопряжено с соответствующим образом мышления.

В этом плане, чрезвычайно важной задачей для современного обустройства политико-правовой сферы, равно как и экономической становится реконструкция инвариантных моделей и институций социально-политической организации общества. Не менее важным, впрочем, остается и вопрос о том, что действительно подвергается качественному изменению, на основании чего они протекают и для каких целей осуществляется ресурсная и организационно-административная поддержка последних. Справедливо в этом плане отмечал русский историк В.О. Ключевский, что можно и должно заимствовать изобретенный другими способ и техно-

логию вязать чулки, но нельзя и стыдно (мы добавили бы – даже невозможно) перенимать чужой образ жизни, строй чувств и порядок отношений, каждое общество и человек – все это должны иметь свое, «как у каждого порядочного человека должны быть своя голова и своя жена» [8].

Несомненно, в обществе могут проявляться и развиваться те или иные свойства индивидов, которые в повседневной практике не раскрываются вовсе или раскрываются частично. Главное в том, что никаких новых свойств национальной психологии жизнедеятельность общества не может породить, она может лишь способствовать более или менее полному выявлению того, что в это психологии есть изначально [2].

В этом контексте сегодня необходимо формирование оптимальной модели функционирования политической системы, ее развитие и совершенствование зависит в конечном итоге от того, насколько национальная модель будет приспособлена к требованиям современных вызовов и условий, относительно открыта общемировым перспективным инновациям, но в тоже время черпать свою идентичность («национальную самость») и стабильность в отечественной государственно-правовой традиции. В силу этого одной из приоритетных задач является сохранение и воспроизводство архетипических доминант (культурных кодов) политико-правового развития, создания адекватной последним общенациональной идеологии и реализации соответствующей правовой политики.

Обобщая практику государственно-правовой трансформации постсоветских государств, можно выделить несколько стратегий качественного изменения политико-правовой организации. Причем данные трансформационные стратегии представляют несколько политико-идеологических проектов обновления политической системы.

*Первая стратегия* отражает направленность всей правовой политики государства, равно как и всех политических институтов, на развитие и институционализацию универсальных (западноевропейских либерально-демократических) ценностей и адаптация традиционного уклада к ним. Трансформационный вектор в данном случае направлен на импортирование западноевропейского образца социальной, политической, правовой и экономической организации. В контексте данного трансформационного проекта всякая традиционная идентичность граждан, национальная система ценностей, аксиомы правового сознания, доминанты развития политической культуры общества нивелируются и замещаются теоретическими сформулированными западными идеалами, интерпретируемыми в качестве универсальных, общечеловеческих.

Ведущий политический теоретик Дж. Грей справедливо в этом плане отмечает, что, по сути, модернизация как общественно-политическое явление сегодня «приравнивается к вестернизации, понимаемой как секуляризация или либерализация, как распространение институтов западного гражданского общества, принятие другими культурами западной морали, индивидуализма или самой идеи прогресса» [4]. Причем следует отметить, что данный вариант обновления государственно-правовой организации воспринимается не просто определенным набором эффективных принципов, средств и институтов, но, прежде всего, *целостный образ жизни*, противостоящий и замещающий весь исторически сложившийся социокультурный образ жизнедеятельности и сосуществования, поскольку последний содержит комплекс социально-правовых принципов, предписывающих лучший политический, экономический, духовный строй и наилучшие институты для всего человечества. Отсюда очевидно, что суть данного проекта состоит в том, что он направлен на «преодоление всего исторически случайного и культурно неоднородного и заложение *основ единой цивилизации, качественно отличной от всего,*

*что существовало прежде...* предполагает невнимание к культурным различиям в человеческой жизни, вследствие чего он колоссальным образом недооценивает политическое значение данных различий и даже искажает наш угол зрения... *мешает нам верно воспринимать* политические реалии, трактуя национализм и этническую принадлежность как переходящие и даже побочные или второстепенные черты современной жизни» [4].

*Вторая стратегия* направлена на адекватную фиксацию на институционально-правовом и социально-политическом уровнях устойчивых социокультурных моделей взаимодействия, исторически сложившихся в системе личность – общество – государство, иных к доминант развития, обеспечивающих общественное единство и порядок. Вспомним в этом плане, что свобода, как полагал П.И. Новгородцев, отрицающая начала общей социально-культурной связи и социальной солидарности приводит, в конечном итоге, к самоуничтожению и разрушению основ правовой и государственной жизни, особенно в тех обществах, где традиционно свобода личности связана с внутренним, а не внешним миром человека [15].

Многие наши «соседи по постсоветскому пространству» более сдержанно и разумно восприняли политический лозунг девяностых «Назад в Европу». Так, например, П. Томаш, известный венгерский социолог, говорит, что «вначале мы так же, как российские политические и экономические элиты, ориентировались на рекомендации Всемирного банка и пытались импортировать американские модели социальных институтов. Но очень быстро поняли, что эти модели на нашей почве не приживутся, нужно брать за образец что-то более органичное нашей культуре» [20].

Игнорирование социально-культурных закономерностей развития и архетипических структур развития политической и правовой культур, процесс импортирования институтов и заимствование чужеродных политико-правовых идей и доктрин вызывает «*имитационный эффект*» в публично-властном взаимодействии на всех уровнях и сферах общественной организации. Так, результаты социологических исследований, проведенных Левада-Центр фиксируют распространении эффекта имитации («публичных симулякр – использование формы вывески, слов, лишенных реального содержания») во всех без исключения точках публично-правовой коммуникации, играющего роль знакового (симптоматического) явления современности. Имитируются и либерально-демократические реформы и плюралистичность политической системы, следование западноевропейским стандартам демократии и обеспечения приватности духовно-нравственных доминант (вытеснения их из сферы публичного взаимодействия и политических оценок, мировоззрения), уважение к избирательным процедурам и проч. [9].

Недавние социологические исследования фиксируют преемственно воспроизводящееся отношение к государству и праву, отражая практически неизменный пласт национального политического и правового менталитета. Так, в настоящее время «в качестве ведущих парадигм массового общественного запроса сформировалась триада – благосостояние, порядок, социальная справедливость. Эта триада занимает ведущие позиции во всех электоральных группах, и остаются практически неизменными», делают вывод авторы аналитического доклада, посвященного исследованию национального политического и правового сознания [3].

Многие и современные исследования, проводимые в 2010 – 2015 гг. Устойчиво фиксируют, что правовые и политические институты не имеют самостоятельной ценности в российском политическом сознании и получают свое социокультурное значение только в связке с базовыми социокультурными ценностями, для воплощения которых они создаются и функционируют.

##### 5. Выводы.

Современная стратегия политической трансформации на постсоветском пространстве ориентируется на социокультурную обусловленность публично-властного взаимодействия граждан, формирование политической организации и правовой упорядоченности с учетом воспроизводимых национальных доминант. При этом приходит осознание, что именно на основе культурных кодов граждане из поколения в поколение черпают свою идентичность, определенный порядок взаимоотношений. Устойчивым представлением в массовом политическом сознании на постсоветском пространстве является восприятие государственно-правовой организации как институциональных основ воспроизводства и защиты национально-культурной целостности, где ни правовые, ни политические институты не могут и не должны быть независимыми от социокультурных доминант развития общественной системы. Более того, последние напротив должны оцениваться и подвергаться контролю с точки зрения целей и норм социокультурной среды, в рамках которой они функционируют.

При этом подчеркнем, что эволюция политической организации и публично-властного взаимодействия в системе личность – общество – государство протекает в определенных, архетипически заданных пределах. Восприятие нового политико-правового опыта или инновационных элементов, в те или иные переходные (трансформационные) периоды, осуществляется сквозь призму преемственно-воспроизводимых эмоционально-психологических готовностей и когнитивных установок, адаптируются и применяются согласно сложившемуся стилю политико-правового мышления. Поэтому функционирующую государственно-правовую систему общества нельзя рассматривать как результат исключительно рационально-волевых усилий, причем какого-то одного поколения. Она формируется и развивается вместе с формированием и развитием общества, имеет схожие закономерности, принципы и специфические векторы эволюции. Следует каждый этап развития политико-правовой организации рассматривать: с одной стороны, как относительно самостоятельный, целостный (в социокультурном смысле) этап развития общества; а, с другой – как последовательный этап общей национально-культурной эволюции, разворачивающиеся на специфическом архетипическом ядре (правокультурных и социально-политических кодах и доминант развития).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аверьянов В. В. Традиция и традиционализм в научной и общественной мысли России (60-90-е годы XX века) // *Общественные науки и современность*. – 2000. – № 1. – С. 68-77.
2. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. М. 2004
3. Горшков М. К. и др. Граждане новой России: кем себя ощущают и в каком обществе хотели бы жить. – Аналитический доклад института комплексных социологических исследований РАН (июнь–июль 2004 г.). М, 2004.
4. Дж Г. Поминки по Просвещению: Политика и культура на закате современности // М.: Праксис. – 2003. – Т. 366.
5. Деметрадзе М. Р. Центральная зона традиционных социокультурных ценностей как информационно-коммуникативный феномен. Новые подходы к изучению традиций и традиционализма (на примере России). Классификация традиционных ценностей // М.: ООО «НБ-Медиа. – 2012.
6. Квакин А.В. Архетип и ментальность в контексте истории. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: // [www.kvakin.ru/Documents/svoi.doc](http://www.kvakin.ru/Documents/svoi.doc)
7. Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию: пер. с англ // Санкт-Петербург: Евразия. – 1998.
8. Ключевский В.О. Сочинения. В 9 т. Т. 1. Курс русской истории. Ч. 1. М. 1987.

9. Левада Ю. Рамки и варианты исторического выбора: несколько соображений о ходе российской трансформации // *Мониторинг общественного мнения*. № 1. 2003.
10. Мид М. Культура и мир детства. М. 1998.
11. Модернизация в России и конфликт ценностей. М. 1993.
12. Моисеева Н.А., Сорокикова В.И. Менталитет и национальный характер (О выборе метода исследования) // *Социологические исследования*. № 3. 2003.
13. Мордовцев А.Ю., Попов В.В. Российский правовое менталитет. Ростов н/Д. 2007.
14. Мостовая И.В., Скорик А.П. Архетипы и ориентиры российской ментальности // *Политические исследования*. № 4. 1995.
15. Новгородцев П.И. Об общественном идеале. М. 1991.
16. Новиков В.И. Формирование нравственных традиций и привычек в советском обществе. Пермь. 1963.
17. Овчинников А.И., Мамычев А.Ю., Манастырный А.В., Тюрин М.Е. Юридические архетипы в правовой политике России. // Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ. – 2009.
18. Ремизов М. (2002) Опыт консервативной критики. М.
19. Рормозер Г. (1996) Кризис либерализма. М.
20. Ядов В.А. (2006) Проблемы российских трансформаций. СПб.
21. Невельская-Гордеева Е. П., Шестопал С. С. Особенности применения умозаключений по аналогии в судебной аргументации // *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. – 2016. – № 2 (33).
22. Мамычев А.Ю., Шестопал С.С. Консервативные политические платформы трансформации публично-властной организации на евразийском пространстве // *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 237-241.
23. Мамычев А.Ю., Шестопал С.С. Права человека и публично-властная организация в XXI веке: социокультурный анализ // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 262-266.
24. Agamirov A.R., Sarychev I.A., Mordovcev A.Y., Mamychev A.Y. Legal mindset as factor in the state in the XXI century // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Т. 6. № 36. P. 235-240.
25. Baranov P.P., Ovchinnikov A.I., Mamychev A.Y. The state authority constitutional legitimacy in modern Russia // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Т. 6. № 5 S3. P. 201-208.
26. Baranov P.P., Ovchinnikov A.I., Mamychev A.Y. The legitimacy of power and relations as a multi-level political and legal phenomenon // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Т. 6. № 5 S3. P. 209-216.
27. Eisenstadt S. N. Tradition, Change, and modernity. New York, Sydney, Toronto. 1973., pp. 51-52
28. Lyubashits V.Y., Mamychev A.Y., Mordovcev A.Y., Vronskay M.V. The social-cultural paradigm of state authority // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Т. 6. № 36. P. 301-306.
29. Mordovtsev A., Mamychev A., Mordovtseva T., Mirzorin M. // *Democratic transit in the south Caucasian countries central Asia and the Caucasus*. 2016. Т. 17. № 3. С. 7-14.
30. Baranov P. P., Mamychev A. Y., Ovchinnikov A. I. Management of the Conservative Political Platform of the Transformation Public-power Organization in Eurasia // *International Review of Management and Marketing*. – 2016. – Т. 6. – № 6S. – С. 241-246.
31. Ovchinnikov A., Mamychev A., Mamycheva D. Sociocultural Bases of State-Legal Development Coding // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. – 2015. – Т. 6. – № 3 S4. – С. 67.
32. Nevel'skaya-Gordeeva, E.P. The aspects of analogical reasoning in legal argumentation / E.P. Nevel'skaya-

Gordeeva, S.S. Shestopal // The Territory Of New Opportunities. The Herald of Vladivostok State University of Economics and Service. – 2016. – № 2. – P. 76–83.

33. Lyubashits V. Y. et al. Socio-economic and Public-power Aspects of the State and Society Relations in Modernizing Russia //International Review of Management and Marketing. – 2016. – Т. 6. – №. 6S. – С. 116-120.

34. Mamychev A. Y., Hui Z. L. Social-Cultural Principles and Directions of Development of Modern Russian Foreign Policy: Global and Regional Priorities. // Russian journal of political studies. 2016. № 1 (3). С. 18-26.

35. Mordovtsev A. Y. et al. State Authorities and Legal Informational Marketing in Conditions of Transition to Democratic: The Social and Cultural Aspects //International Review of Management and Marketing. – 2016. – Т. 6. – №. 6S. – С. 45-50.

36. Lyubashits V. et al. The northern Caucasus in the 21st century: sociocultural and political-economic viability of russia's state sovereignty /Lyubashits V., Mamychev A., Mamycheva D., Vronskaya M. //Central Asia and the Caucasus. 2016. Т. 17. № 3. С. 14-22.

37. Shestopal S. S., Oleynikov S. N. Theoretical foundation of human rights: J. Maritain philosophy of natural law. / Journal of Scientific Research and Development, 3 (6) 2016, Pages: 96-103.

38. Mamychev A. Y. et al. Archetypal (socio-cultural) coding of governmental organization. / Journal of Scientific Research and Development, 3 (6) 2016, Pages: 1-5.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ № МД-6669.2016.6*

**Мамычев Алексей Юрьевич**, доктор политических наук, заведующий кафедры  
«Теория и история российского и зарубежного права»

**Шестопал Сергей Станиславович**, кандидат юридических наук, доцент кафедры  
«Теория и история российского и зарубежного права»

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя 41, e-mail: ss.shestopal@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются различные формы функционирования публичной власти и, в частности, власти государственной. Авторами аргументируется, что, кроме институционально-нормативных и структурно-функциональных характеристик, публичная власть реализуется и внеправовой форме, которая выступает комплексным понятием по отношению к таким формам, как «неформальная», «теневая», «неправовая». Доказывается, что данная форма деятельности государственной власти не опосредованная правом и может иметь как формально-публичный, так и неформальный, теневой и неправовой характер.

**Ключевые слова:** внеправовая деятельность, государство, политическая система, публичная власть, теневое право, общество, закон, право, эволюция, архетипы, традиционализм, политика, взаимодействие государства и общества, конституционные гарантии.

EXTRALEGAL AND SHADOW FUNCTIONING OF THE PUBLIC AUTHORITIES

**Mamychev Alexey Yurievich**, Doctor of Political Sciences, PhD. Legal Sciences, Head of the Department  
of Theory and History of Russian and international law

**Shestopal Sergey Stanislavovich**, PhD in legal sciences, associate professor of the Department  
of Theory and History of Russian and international law

*Vladivostok State University of Economics and Service  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya 41, e-mail: ss.shestopal@yandex.ru)*

**Abstract.** The article deals with the various forms of the functioning of public authorities and in particular authorities of state. The authors argued that in addition to the institutional, regulatory, structural and functional characteristics of public power, it is implemented also in an extralegal form, which acts as a complex concept in relation to such forms as “informal”, “shadow”, “unlawful”. It is proved that this form of government activity is not mediated by law and can have a formal public and informal, shadow and illegal nature.

**Keywords:** extra-legal activity, the state, the political system, public power, informal relations, grey economy, political stability, extra-legal power of the state authorities, the rule of law, political society.

*Введение*

Традиционно деятельность публичной власти в политической системе общества рассматривают в институционально-нормативном и структурно-функциональном аспектах, безусловно, важных для ее функционирования. Посредством их анализа выявляются сущность, основные функции и задачи, социальное назначение и роль власти в политической жизни общества. Однако очевидно, что это не единственное измерение, форма деятельности публичной власти и ее взаимодействия с иными политическими субъектами. Существует целый спектр форм репрезентации публичной власти, и прежде всего государственной власти в политической жизни общества, которые сегодня исследованы недостаточно. К ним, прежде всего, следует отнести «внеправовую», и «теневую» деятельность публичной власти в современном государственно-правовом процессе. Справедливо в этом плане отмечает А.И. Соловьев, что систему государственной власти, место и роль этой публичной власти и специфику ее функционирования в политической системе рассматривают, «как правило, через перечень ее организационных принципов и функций (дисфункций), деятельность бюрократии, особенности институциональной структуры и ее параметры, в конечном итоге раскрывающие политическую и административно-правовую природу этого явления. Однако при таком, в общем-то, вполне правомерном подходе в первую очередь исследовалось легальное пространство государственного управления, а все иные его проявления едва ли не автоматически относились к частным девиациям и вкраплениям изживаемых его эволюцией “родимых пятен”» [12]. Вообще, по справедливому замечанию известного исследователя Стивена Льюкса, достаточно важно при анализе феномена «власть», властных отношений, разворачивающихся в обществе «учитывать те аспекты, которые менее всего поддаются наблюдению, ибо власть, без сомнения, тем эффективнее, чем менее она заметна» [6].

Поэтому анализ публичной власти в современном

обществе предполагает рассмотрение различных форм ее функционирования, которые далеко не исчерпываются традиционным структурно-функциональным и институционально-нормативным анализом. Более того, следует констатировать, что развитие политической системы, форм ее организаций – усложнение структуры потребностей, возникновение новых рисков и угроз на современном этапе эволюции государственно-правовой жизнедеятельности позволяют говорить о возрастающей роли публичной власти и, прежде всего, власти государственной, а также публичных технологий управления в жизни людей.

*Обзор литературы*

Традиционно государственная власть исследуется либо в качестве основного субъекта, центрального элемента (подсистемы) политической системы [5], либо в качестве системы государственных органов [4], специфической организационно-правовой формы деятельности [3] или системы властных полномочий [8] и проч. Если систематизировать различные специализированные исследования, посвященные государственной власти, нетрудно увидеть, что именно институционально-правовой и структурно-функциональный подходы преобладают в интерпретации понятия, особенностей и содержания данной формы публичной власти.

Наиболее известными и фундаментальными исследованиями, анализирующими внеправовую деятельность публичной власти, являются работы немецкого политолога и юриста К. Шмитта. Для него внеправовая деятельность вообще выступает критерием «подтверждения» верховенства власти в государстве, а способность к внеправовым формам осуществления власти является атрибутивным свойством всякой государственной воли, ее отличительным признаком от иных форм политической власти. Немецкий политолог считает, что правовые нормы, обеспечивающие режим законности и правопорядка, нуждаются в однородной ситуации, поскольку норма, как известно, регламентирует уже сложившиеся, типичные общественные отношения: «Норма нуждается

в усредненной, однородной ситуации. Эта нормальность на самом деле не является просто внешней предпосылкой, которую юрист может игнорировать; напротив, она имеет прямое отношение к имманентной деятельности нормы. Не существует норм, применяемых к хаосу. Сначала должен быть установлен порядок: только тогда правовая система имеет смысл» [14].

Даже в относительно устойчивом режиме функционирования политической системы, т.е. когда сложилась, например, демократическая конфигурация публично-властного взаимодействия между личностью, обществом и государством, возникают периоды так называемого «внеправового согласия» по поводу стратегии государственного развития, приоритетных целей правовой политики и т.п., формирующие «политический коридор возможностей», основанный на гражданском доверии и признании политической повестки [18]. Это общественное согласие и доверие может легитимировать законодательно не оформленные виды деятельности, направленные на скорейшее решение острых национальных задач, удовлетворение потребностей и интересов: «Получая от граждан тот или иной мандат доверия, государство формирует некий политический коридор возможностей для своего административного аппарата, в рамках которого и осуществляется оперативное и непосредственное управление общественными отношениями» [12].

В современной научной литературе доказывается, что реализуемые внеправовые, но легитимированные обществом формы государственного воздействия на общественные процессы могут получить (в силу своей успешности, эффективности, полезности, адекватности социально-политическому развитию общества) институционально-нормативное оформление [15]. В этом контексте целесообразно подчеркнуть, что на государственном уровне национальные интересы (сбалансированные и гармонизированные интересы личности, общества и государства) являются сами по себе достаточно абстрактными, содержание их подобно «плавающим рамкам интерпретации», что позволяет государственной власти не только «субъективировать» управленческие акценты и приоритеты, но и выбирать более эффективные и экономически целесообразные формы и методы их реализации с точки зрения технологического, бюрократического типа политической рациональности.

Отметим, что для российского юридического и политического мышления внеправовые формы деятельности государственной власти, практики создания временных, чрезвычайных и иных публичных институтов власти для решения возникающих проблем, рисков, угроз являются вполне традиционными. Так, например, по мнению известного историка и политолога, одним из характерных и важнейших свойств русской системы публичного управления является ее внеправовой или, точнее, неинституционально-правовой характер. Здесь «основным элементом, “актором” администрации является не “институт”, а всякого рода “чрезвычайные комиссии” (ЧК). Разница между институтом и ЧК состоит в том, что первый орган конституционный, его существование закреплено в основополагающих нормативных актах; он действует в границах правового поля, его функционирование не ограничено во времени, полномочия четко определены и известны обществу... Вторые создаются тогда, когда задачи управления не решаются посредством институтов. Существование ЧК не закреплено в фундаментальных нормативных актах. Для этих органов возможен выход за пределы права; их действия нередко носят полусекретный (или даже секретный) характер; во всяком случае, общество знает о деятельности ЧК далеко не все» [9,17].

#### *Методы и материалы*

С теоретико-методологической точки зрения выделим комплекс факторов, который по нашему мнению влияет на развитие внеправовой и теневой деятельности публичной власти:

- внеправовая деятельность связана с кризисными, чрезвычайными и иными нестандартными ситуациями, а также с характерными для транзитивного периода эффектами социально-политической аномии и дисномии;

- формирование в государственно-правовой практике «внеправового согласия» по поводу стратегии государственного развития, приоритетных целей правовой политики и т.п., формирующие «политический коридор возможностей», основанный на гражданском доверии и признании политической повестки дня;

- динамичность, а порой и неповторимость общественных отношений, с которыми имеет дело государство, формируют ситуации, при которых не каждое социально-политическое явление и процесс оказываются predeterminedены правовой нормой и требуют мобильной внеправовой активности;

- возникновение и развитие деформаций в политическом и правовом мышлении граждан, должностных лиц, а также снижение эффективности и легитимности деятельности публично-властных органов и структур;

- развитие авторитарных имитационных демократических политических систем, довольно часто использующих внеправовые формы государственной деятельности, в которых для легитимации власти осуществляется «ритуализация» избирательной системы, виртуализация социально-политической активности госаппарата, иллюзорность подконтрольности политической элиты, «плавающих рамок» справедливости и двойных политических стандартов, «индикативный характер» правовой активности населения, а также оценка (количественная, статистическая, а не качественная) законности и правопорядка по формальным индикаторам и т.п.

Результаты и дискуссионные вопросы

Внеправовая форма - это деятельность публичной власти, не связанная и не опосредованная правом (хотя в некоторых случаях она может быть не урегулирована правом, но соответствовать действующему конституционно-правовому строю и духу институционально-правового порядка), которая может иметь как формально-публичный, так и неформальный, теневой и неправовой характер.

В теоретико-практическом плане внеправовую деятельность государственной власти можно рассматривать в различных аспектах. Связано это в первую очередь с тем, что правовая регламентация, как справедливо отмечает А.М. Витченко, не поглощает все без исключения веления государства. Возможность свободного усмотрения государственной власти имеется во многих сферах ее жизнедеятельности. Государство повелевает и в тех случаях, когда “молчит право”. Обусловлено это не только сложностью и многогранностью государственной деятельности, но и динамичностью, а порой и неповторимостью общественных отношений, с которыми имеет дело государство [16] Вот почему в общественной жизни иногда возникает такая ситуация, при которой не всякий случай властного решения бывает predeterminedен правовой нормой» [3].

Деформациями в политическом и правовом мышлении граждан обуславливаются также процессами стереотипизации – формирования политических и юридических клише и стереотипов в процессе публично-властной деятельности. Как отмечает П.П. Баранов, наиболее характерными для данной формы деформации являются шаблоны, например, обвинительного уклона во властно-правовом взаимодействии уполномоченных должностных лиц с гражданами; презумпция собственной непогрешимости в решении профессиональных вопросов; стереотипы закрытости (практически «юридической сакральности») внутренней властно-правовой деятельности и жесткая внутренняя психологическая «самоцензура»; ориентация на ужесточение наказания и проч. [2].

Данные деформации порождают, по мнению исследователя, не только все сферы, но и уровни политической культуры и правосознания. Они вторгаются в об-



ласть специализированных знаний, которыми пользуются граждане и должностные лица, разрушают политические, правовые и нравственные установки, чувства, убеждения, искажают политико-правовое и духовно-нравственное мировоззрение. Современные деформации политико-правового мышления во многом связаны с транзитивностью социально-политической организации российского общества, ломкой традиционных ценностей и мировоззренческих ориентиров развития, духовно-нравственной дезориентацией и социальной аномией. Все это обуславливает нигилистическое отношение к праву и существующей политической действительности. Нигилистическое отношение к политическому порядку и праву, бесспорно, является деструктивным фактором, разрушающим как саму политическую организацию общества, так и ее ценность, и активизируют процесс искажения политического и правового сознания и т.д.

Теневые властные отношения – это взаимодействие по поводу достижения определенных социально-политических целей и потребностей, осуществляемые в «теневом (скрытом) спектре событий», там, откуда никакая информация «вовне» (за рамки самих этих взаимодействий) не поступает и не подается официальной статистике и общественному контролю, т.е. в сфере информационной закрытости [11]. Благодаря этому фактору – теневизации отношений, их закрытости создается особый мир противостоящий официальной институциональной системе. В рамках этого особого «закрытого мира» властного взаимодействия формируется такая ситуация, при которой теневые формы взаимодействия стимулируют окончательный уход чиновников и политиков «из правового пространства и создают неподконтрольные закону центры перераспределения ресурсов, в структурах власти и управления складываются теневые формы госрегулирования» [12].

В рамках функционирования госаппарата появляются негласные формы сетевого теневого взаимодействия с разнообразными скрытыми формами и правилами. Причем «негласная жизнь этой системы динамична и разнообразна, “бюрократические кроты” различных пород прорыли множество подземных ходов, через которые “секторы” интенсивно сообщаются, обмениваются закрытой информацией, кадры непрерывно перетекают из господствующей аппаратуры в негосударственные бюрократии и обратно... Сегодня подобные факты распространены настолько широко, что не вызывают не только удивления, но даже сколько-нибудь заметного общественного интереса. Заурядность происходящего, очевидно, пригупила бдительность общества в отношении любых бюрократий, юридически не являющихся государственными, но фактически составляющих с нею единое целое, поддерживающих государственную администрацию, постоянно обменивающихся с нею кадрами, информацией, технологиями» [12].

Данное противопоставление официальному порядку властно-правового взаимодействия в современных политических системах имеет, прежде всего, не открытое противостояние, а напротив, скрытое, т.е. «невидимые» (для официальной статистики) практики «обхода» институционально-нормативных правил. Как отмечает известный французский антрополог Н. Рулан, сегодня откровенное нарушение закона таит в себе опасность. В большинстве случаев стараются всё-таки обойти закон [20]. Соответственно, развитие и расширение теневых отношений подтачивают и в конечном итоге разрушают официальные политико-правовые основы общества, являясь фактором дестабилизации и хаотизации порядка властного взаимодействия во всех сферах общественной жизни.

Как правило, теневые отношения возникают там, где существуют актуальные для общества проблемы, не находящие нормальных (официальных) форм и способов их решения, или там, где официальные способы вступа-

ют в противоречие со сложившимися практиками взаимодействия, разделяемыми большинством политических субъектов, а также там, где официальные способы устанавливаются достаточно сложные или неизвестные (неапробированные общественным взаимодействием) процедуры реализации субъективных и коллективных интересов и потребностей.

В этой ситуации, с точки зрения В. Радаева, запускаются процессы непрерывной деформализации правил и норм, в ходе которых формальные правила и отношения в значительной мере замещаются теневыми и в конечном итоге встраиваются в устойчивую систему неформальных отношений. При этом большая часть политических субъектов не выполняют, или выполняют эпизодически предписания формальных правил и процедур, однако это не приводит к их полному отторжению, «скорее, они встраиваются в более сложную систему ограничений, значительная часть которых имеет неформальный характер», а формальные правила и отношения выступают в этом случае способом и языком публичного обоснования, камуфлирования теневых отношений [10].

Неправовые практики властного взаимодействия своим возникновением обязаны существующим в обществе разнохарактерным и разновекторным процессам (социально-культурные, юридические, политические, экономические и проч.), которые развиваются параллельно, иногда совпадают, в других случаях идут вразрез друг другу, образуя между собой непреодолимые конфликтные пространства, в контексте которых взаимодействуют субъекты. Например, Л. Фридмэн убежден, что появление в политической жизни общества неправовых практик и частных неофициальных систем (теневого права) связано с формированием «пустот» или проявлением «слабости» в официальной системе публично-властного регулирования/управления общественными процессами. В большинстве случаев частные системы, конфликтующие с системой официальной, возникают из-за вакуума власти, отсутствия должной либо адекватной урегулированности определенного сектора общественного взаимодействия. Так, например, это «означает, что были некие группы людей, которые считали, что официальное право слишком слабо или попало не в те руки» [13].

Вообще, по мнению Л. Фридмэна, общество, как и природа, не терпит пустоты, и нарушение согласия, разрушение системы авторитетов создает вакуум. В подобных условиях существуют два этнополитических процесса: позитивный – образование вакуума в разрешении конфликтной ситуации требует отказаться от неформальных норм и сформировать формальную систему, способную справиться с возникшей ситуацией, и негативный – возникновение вакуума в официальной системе или ее неадекватность решаемым социально-политическим задачам, конфликтам, противоречиям вынуждает общество сформировать теневые структуры и механизмы в обход официальной системы.

В этом плане процесс формирования неофициальных практик и структур является ответом общества на возникшие проблемы в социальном взаимодействии, не получившие соответствующего разрешения через официальную систему. Однако этот процесс приобретает негативные характеристики в тех случаях, когда неофициальные практики трансформируются в неправовые, т.е. противостоящие официальной правовой системе. В этих случаях существующая официальная институциональная система теряет свою оправданность и легитимность, авторитетность и действенность, ее замещают стихийные процессы неформального правосудия, неформальные процедуры и инструменты разрешения конфликтов и т.д. Указывая на это, Л. Фридмэн отмечает, что народное правосудие, вышедшее из-под контроля официальных структур, может приобретать разнообразные формы, доходя до слепой, безжалостной практики судов Линча, французских народных трибуналов и т.п.

Формирование и развитие неправовых практик, взятое как единое социокультурное пространство, представляет собой теневое право. Другими словами, теневые практики, как сложившаяся устойчивая и воспроизводимая система теневых отношений, формируют теневое право. В свою очередь, неправовое пространство можно определить как совокупность неправовых практик и сложившихся обычаев взаимодействия, различных способов восприятия мира права и политики, неотраженных в объективированном (позитивном) праве и официальном политическом порядке взаимодействия или противоречащих им.

Рассмотрение неформального права начинают с признания принципа, что государственная власть не обладает исключительной монополией на право в обществе, что в отличие от официальных правил взаимоотношения субъектов имеется еще достаточно большой массив правил и норм, регулирующих социальные и политические отношения, разрешающих возникающие в обществе конфликты и противоречия. Тем не менее, необходимо помнить, что термин "право" может быть применен к разного рода процессам – даже в достаточной мере неформальным, очень далеким от официальной правовой системы. Так, например, отмечает Фридман – «существует достаточно большое количество неформальных судов разного рода, разбросанных по всей стране. Некоторые из них управляются аппаратом религиозных организаций. Ортодоксальные иудаисты, например, могут вынести спорный вопрос на суд раввина для урегулирования. Католическая церковь имеет развитую систему канонического права. Церковные суды сами решают, может ли быть аннулировано супружество» [13].

Как отмечает В.М. Баранов, «теневое право как отрицательное проявление юридического плюрализма, опасная разновидность негативного неофициального права, свод асоциальных правил приобрело широкое распространение» [1]. Между тем сам факт существования такого феномена, как теневое право, указывает на процессы институционализации теневых властных отношений, придания им контуров четкой, слаженной антисистемы права и официальной государственной политики. Одновременно с этим следует отметить, что теневое право, как и право официальное, возникает с целью упорядочения сложной, но не легальной, а теневой иерархической системы, обеспечивающей общественную потребность в социальном управлении. Однако в отличие от права официального теневые нормы выражают интересы отдельных социальных групп, противостоят общественному интересу, порождая разрывы в социальной ткани общества. Теневые нормы, будучи скрыты от общественности, не корректируются публично, что позволяет политическим и экономически сильным теневым субъектам формулировать криминальные правила социального взаимодействия, противоречащие морали, социальной справедливости, публичному интересу.

В силу специфики нормативно-правовой системы, при переводе на язык права тех или иных властных отношений, существующих в обществе, они не только корректируются, обобщаются и сужаются, но и в принципе за столь короткое время не могут закодировать в норме права общую модальность политического управления и нормативного структурирования общественных процессов. Поэтому современное правовое регулирование зачастую оторвано от реальной практики и по большому счету является лишь, ориентиром, желаемым результатом, а не действительным механизмом. С теоретико-методологической точки зрения выделение и противопоставление двух данных политико-правовых пространств связывают, как правило, с конфликтогенностью официально существующей институционально-властной системы, утверждающей определенный порядок отношений, и практической деятельностью субъектов, реализуемой на уровне повседневных практик.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баранов В.М. Теневое право. Нижний Новгород: – 2002.
2. Баранов П.П. Проблемы теории правосознания и правового воспитания. Ч. II. Т. 2. Ростов н/Д. – 2005.
3. Витченко А.М. Теоретические проблемы исследования государственной власти. Саратов: – 1982.
4. Гомеров И.Н. Государство и государственная власть: предпосылки, особенности, структура. М.: – 2002.
5. Иванников И.А. В поисках идеала государственного устройства России (из истории русской политико-правовой мысли второй половины XIX века). Ростов н/Д.: – 1995.
6. Льюкс С. Власть: радикальный взгляд //Вестник Тульского государственного университета. Серия Теология. – 2013. – №. 10. – С. 337-350.
7. Любашиц В.Я. Понятие государственной власти, ее особенности и разновидности: проблемы теории // Северо-Кавказский юридический вестник. № 1. – 2001.
8. Малый А. Ф. Государственная власть как правовая категория //Государство и право. – 2001. – №. 3. – С. 94-99.
9. Пивоваров Ю. С. Русская политическая традиция и современность. – Ин-т науч. информации по общественным наукам, 2006.
10. Радаев В. Деформализация правил и уход от налогов в российской хозяйственной деятельности // Вопросы экономики. № 6. – 2001.
11. Рывкина Р.В. Российское общество как теневая социально-экономическая система // Мировая экономика и международные отношения. № 4. – 2001.
12. Соловьев А.И. Латентные структуры управления государством, или Игра теней на лице власти // Политические исследования. № 5. – 2011.
13. Лоуренс Ф. Введение в американское право //М.: Прогресс, Универс. – 1992.
14. Шмитт К. Политическая теология. М., 2000.
15. Barker R. Legitimizing identities. The self-presentations of rulers and subjects. Cambridge: Cambridge Univ. Press 2003.
16. Kononova O., Yakimova Z. Competence as an object for Assessment and Measurement in Training Quality Control System//World Applied Sciences journal. T.27. 2013. P.536-540
17. Kirsanova, L., Korotina, O. On the Contents of the Protest Conscience in Russia. Wolrd 2014.
18. Lipset S.M. The social requisites for democracy: Economic development revisited: 1993 presidential address // American sociological review. 1993 Vol. 59. № 1.
19. Ostrom E.A. A long polycentric journey // Annual review of political science. Vol. 13. № 1. 2010.
20. Rouland N. Anthropologie juridique. – Presses universitaires de France, 1990.

УДК 342.9

## ГОСУДАРСТВЕННАЯ ТАЙНА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: УРОВНИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ

© 2016

**Петров Константин Сергеевич**, кандидат юридических наук, преподаватель кафедры  
«Теория государства и права»

*Московский институт государственного и муниципального управления  
(107045, Россия, Москва, ул. Сретенка, 30. e-mail: kspetrov5@gmail.com)*

**Аннотация.** *Цель:* систематизировать имеющиеся правовые документы, в том числе международного характера, в области защиты государственной тайны. *Методы:* анализ существующего правового регулирования в области защиты государственной тайны, систематизация правовых актов, международных документов в зависимости от выделенных уровней правового регулирования, сравнение имеющихся уровней правового регулирования между собой. *Результаты:* на основе анализа правовых актов выявлено четыре уровня правового регулирования в области защиты государственной тайны: «конституционный», «международно-правовой», «законодательный» и «подзаконные нормативные правовые акты». *Научная новизна:* В зависимости от их юридической силы источники разделены на уровни. Проанализированы проблемы, связанные со значением норм международного права для регулирования отношений в рассматриваемой области. Показаны место и роль решений Конституционного Суда, Верховного Суда и Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации в системе источников права в этой сфере. Исследована правовая природа решений Межведомственной комиссии по защите государственной тайны. *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы аспирантами, докторантами, учеными при написании научных работ различного уровня, в учебных пособиях с целью предложить перечень тем курсовых работ и рефератов, научных статей для продолжения исследования.

**Ключевые слова:** государственная тайна; правовое регулирование, нормы международного права, информационная безопасность, межведомственная комиссия, решения Конституционного Суда РФ, решения Верховного Суда РФ.

## STATE SECRETS IN RUSSIAN FEDERATION: LEGAL REGULATIONS LEVELS

© 2016

**Petrov Konstantin Sergeevich**, the candidate of law sciences, Lecturer of the Department  
Theory of State and Law

*Moscow Institute of State and Municipal Management  
(107045, Russia, Moscow, Sretenka street, 30, e-mail: kspetrov5@gmail.com)*

**Abstract.** Objective: To systematize the existing legal instruments, including international character in the field of protection of state secrets. Methods: analysis of the existing legal regulation in the sphere of protection of state secrets, the systematization of legal acts, international documents, depending on the selected legal regulation levels, comparison of existing legal regulation of levels with each other. Results: Based on the analysis of legal acts identified four levels of legal regulation in the sphere of protection of state secrets: “constitutional”, “international law”, “legislative” and “subordinate legal acts.” Scientific novelty: Depending on their legal power sources are divided into levels. The problems associated with the value of international law for the regulation of relations in this area. Showing the place and role of the Constitutional Court decision, the Supreme Court and the Supreme Arbitration Court of the Russian Federation in the system of sources of law in this area. Studied the legal nature of the decisions of the Interdepartmental Commission for the Protection of State Secrets. Practical value: the main provisions and conclusions of the article can be used by graduate students, doctoral candidates, researchers in the writing of scientific papers at various levels, in textbooks to offer a list of the course works and abstracts of scientific articles for the continuation of studies.

**Keywords:** state secret; legal regulation, of international law, information security, inter-ministerial commission, the decision of the Constitutional Court, the Supreme Court decision.

Правовые нормы, посредством которых осуществляется правовое регулирование, обращение сведений, составляющих государственную тайну, в РФ содержатся в большом количестве разнообразных источников права. При рассмотрении правового регулирования в той или иной области, как правило, за основу классификации принимается юридическая сила источников права. Именно в этом случае можно рассмотреть интересующие нас источники права наиболее глубоко и всесторонне. Если взять за основу этот критерий, мы получим многоуровневую структуру правового регулирования защиты государственной тайны в РФ, которая включает в себя четыре основных уровня: конституционный, международно-правовой, законодательный и подзаконный. Каждый из них имеет свои подуровни.

Конституционный уровень составляют, прежде всего, нормы Конституции РФ. Он охватывает институты и нормы, составляющие общую основу всех видов государственной деятельности, применяемых во всех сферах социального управления.

Особо следует отметить, что в соответствии с ч. 4 ст. 29 Конституции РФ каждый имеет право свободно искать, получать, передавать, производить и распространять информацию любым законным способом. Перечень сведений, составляющих государственную тайну, определяется федеральным законом. В этой же статье гарантируется свобода средств массовой информации, запре-

щается цензура.

В соответствии с ч. 3 ст. 55 Конституции РФ права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены федеральным законом только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства. Данное положение является отправной точкой для ограничения в сфере защиты государственной тайны не только права свободно искать, получать, передавать, производить и распространять информацию любым законным способом, но и права граждан на свободу передвижения (в части свободного выезда за пределы РФ), авторского права и т.д.

Эти конституционные положения составляют основополагающие начала правового регулирования обращения сведений, составляющих государственную тайну в РФ. Во взаимосвязи с конституционными принципами законности, гуманизма, уважения и соблюдения прав и свобод человека и гражданина они образуют основу защиты законных прав и интересов личности, общества и государства в данной области.

Реализация указанных конституционных норм подтверждена рядом решений Конституционного Суда Российской Федерации по вопросам конституционности норм законодательства о защите государственной тайне: постановлениями от 27 марта 1996 г. №

8-П «По делу о проверке конституционности статей 1 и 21 Закона Российской Федерации от 21 июля 1993 г. «О государственной тайне» в связи с жалобами граждан В.М. Гурджиянца, В.Н. Синцова, В.Н. Бугрова и А.К. Никитина», от 7 июня 2012 г. № 14-П «По делу о проверке конституционности положений подпункта 1 статьи 15 Федерального закона «О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию» и статьи 24 Закона Российской Федерации «О государственной тайне» в связи с жалобой гражданина А.Н. Ильченко», от 6 ноября 2014 г. № 27-П «По делу о проверке конституционности статьи 21 и статьи 21.1 Закона Российской Федерации «О государственной тайне» в связи с жалобой гражданина О.А. Лаптева», определениями от 10 ноября 2002 г. № 293-О «По жалобе открытого акционерного общества «Омский каучук» на нарушение конституционных прав и свобод статьей 21 Закона Российской Федерации «О государственной тайне» и № 314-О «По жалобе гражданина Романова Юрия Петровича на нарушение его конституционных прав статьями 21 и 21.1 Закона Российской Федерации «О государственной тайне» и др.

Строго говоря, вопрос о том, можно ли считать решения Конституционного Суда Российской Федерации источниками права, до настоящего времени остается открытым. В то же время большинство ученых, которые специально занимались исследованием данного вопроса [33, 34, 36, 40, 43] приходят к выводу о том, что итоговые решения Конституционного Суда Российской Федерации (постановление и заключение) однозначно нужно относить к вторичным источникам права.

В связи с изложенным, значение решений Конституционного Суда РФ для всей системы правового регулирования защиты государственной тайны в РФ трудно переоценить. Фактически в этих решениях сформулированы правовые позиции Конституционного Суда РФ, подтверждающие конституционность большинства положений законодательства о государственной тайне. Вместе с тем, отдельные такие решения высветили явное несоответствие правового регулирования законодательства о государственной тайне Конституции РФ. Например, в части отстранения от участия в деле в связи с отсутствием допуска к государственной тайне адвокатов, участвующих в качестве защитников в уголовном судопроизводстве [26]. Эти решения послужили основаниями для внесения соответствующих изменений в Закон «О государственной тайне».

Второй, *международно-правовой уровень*, правового регулирования защиты государственной тайны в РФ занимает достаточно важную нишу. Наличие данного самостоятельного уровня обусловлено нормой, установленной ч. 4 ст. 15 Конституции РФ, в соответствии с которой общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры РФ являются составной частью ее правовой системы.

Россия, получив официальный статус члена Совета Европы, взяла на себя обязательство по приведению национального законодательства в соответствие с европейскими правовыми принципами и стандартами. Это относится к определению более совершенных правовых, организационных средств и способов усиления защиты прав и законных интересов личности в сфере защиты государственной тайны.

В преамбуле Федерального закона от 15 июля 1995 г. № 101-ФЗ «О международных договорах Российской Федерации» закреплено, что Россия выступает за неукоснительное соблюдение договорных и обычных норм, подтверждает свою приверженность основополагающему принципу международного права – принципу добросовестного выполнения международных обязательств.

Согласно ст. 2 данного Федерального закона под международным договором РФ надлежит понимать международное соглашение, заключенное ею с иностранным государством (или государствами), с между-

народной организацией либо с иным образованием, обладающим правом заключать международные договоры в письменной форме и регулируемое международным правом, независимо от того, содержится такое соглашение в одном документе или в нескольких связанных между собой документах, а также независимо от его конкретного наименования.

Международные договоры РФ заключаются с иностранными государствами, а также с международными организациями и иными образованиями от имени РФ (межгосударственные договоры) от имени Правительства РФ (межправительственные договоры), от имени федеральных органов исполнительной власти или уполномоченных организаций (договоры межведомственного характера).

В связи с тем, что РФ является субъектом международного права, существенно возрастает значение ее межгосударственного сотрудничества в сфере защиты государственной тайны. Это обусловило заключение Россией целого ряда межгосударственных, межправительственных и межведомственных договоров, подписание различных соглашений, которые затрагивают межгосударственные отношения в этой сфере. Подавляющее большинство из них касается вопросов взаимной защиты секретной информации. Особенно интенсивно они заключались в рамках СНГ. Эти договора носят как двусторонний [8, 11, 12], так и многосторонний характер [5, 6]. Ряд таких договоров заключен РФ и с другими государствами [10, 13, 14] и с международными организациями, включая НАТО [9] и Европейский Союз [14].

Особое место среди актов международного права принадлежит Модельному закону «О государственных секретах», который был принят постановлением Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ от 16 июня 2003 г. № 21-10 [37]. Это законодательный акт рекомендательного характера, принятый Межпарламентской Ассамблеей с целью сближения правового регулирования конкретных видов (групп) общественных отношений в государствах Содружества [7].

Мы уже останавливались ранее на том, что сфера обращения сведений, составляющих государственную тайну, очень чувствительна для государства, тесно связана с его национальной безопасностью и требует в этой связи детальной правовой регламентации и в ряде случаев ограничения права на свободу информации, а иногда и других прав и свобод человека и гражданина. Неоднократно представители западных государств, Европейский Суд по правам человека пытались оказывать давление на РФ с целью добиться от нее снятия определенных ограничений прав и свобод в области защиты государственной тайны [24, 25].

В этой связи немаловажно то, что именно в отдельных источниках международного права закреплена возможность ограничения основных прав и свобод человека и гражданина. Такая возможность предусмотрена, в частности, Всеобщей декларацией прав человека 1948 г. [1: п. 2 ст. 29], Международным пактом о гражданских и политических правах 1966 г. [4: п. 3 ст. 12] и Международным пактом об экономических, социальных и культурных правах 1966 г. [3: ст. 4], Конвенцией о защите прав человека и основных свобод 1950 г. [2: п. 2 ст. 10] и др.

Однако на практике достаточно значимым является вопрос о критериях ограничения основных прав и свобод человека и гражданина вообще и в области обращения сведений, составляющих государственную тайну, в частности. На межгосударственном уровне специалисты в области права неоднократно пытались выработать такие критерии. Примером таких попыток могут служить «Сиракузские принципы о положениях, касающихся ограничения и умаления прав в Международном пакте о гражданских и политических правах», «Йоханнесбургские принципы: Национальная

безопасность, свобода выражения мнения и доступ к информации». Вместе с тем, на наш взгляд, следует согласиться с точкой зрения, высказанной Ю.С. Ромашевым о том, что ни Сиракузские, ни Йоханнесбургские принципы источниками права не являются [41: с. 38].

При выработке таких критериев применительно к области обращения сведений, составляющих государственную тайну, на наш взгляд, следует руководствоваться тем, что недопустима чрезмерная свобода, предоставляемая гражданам в ущерб объективно значимым потребностям личности, общества и государства. В то же время также недопустимо и неоправданное ограничение прав граждан. Исходя из норм международного права, которые нашли свое объективное отражение в ч. 3 ст. 55 Конституции РФ, учитывая, что государственная тайна всегда отражает интересы государства, государство, безусловно, может ограничивать право свободно искать, получать, передавать, производить и распространять информацию любым законным способом в отношении любого лица, допущенного к государственной тайне. Иначе дело обстоит в отношении иных прав таких граждан, прежде всего, права свободного выезда за пределы государства. Ограничение таких прав также допустимо, однако, оно должно быть обусловлено необходимостью защиты основ конституционного строя, обеспечения обороны страны и безопасности государства. При этом такие ограничения могут быть оправданы только в том случае, когда присутствует реальная угроза названным национальным интересам в случае выезда за пределы государства конкретного гражданина. Такие ограничения не могут носить персонифицированный характер и применяться в отношении какой-либо социальной группы, решение об их применении всегда должно применяться в отношении конкретного лица в связи с наличием объективных обстоятельств и на определенный срок.

*Третий, законодательный, уровень* включает все институты и нормы, определяющие основные наиболее значимые правила, складывающиеся в сфере защиты государственной тайны. На нем на основе норм права, которые закреплены в источниках конституционного и международно-правового уровней, регулируются общественные отношения, которые могут быть урегулированы только в законах. Это касается, прежде всего, конструирования структуры административно-правового режима защиты государственной тайны, конкретизации случаев и размеров ограничения основных прав и свобод человека и гражданина в связи с необходимостью защиты государственной тайны, установления мер дисциплинарной, административной и уголовной ответственности за правонарушения в сфере обращения государственной тайны.

В настоящее время общественные отношения в области защиты государственной тайны регулируют в той или иной степени несколько десятков законодательных актов. При этом, поскольку система защиты государственной тайны осуществляется, главным образом, в рамках административного права, центральное место в системе законодательных актов, касающихся вопросов защиты государственной тайны, занимают именно источники административного права, которые как раз и сосредоточены на этом и следующем, четвертом, уровне.

К числу наиболее значимых законодательных актов в рассматриваемой нами сфере относятся: Закон РФ от 21 июля 1993 г. № 5485-1 «О государственной тайне», Федеральный конституционный закон от 17 декабря 1997 г. № 2-ФКЗ «О Правительстве Российской Федерации», федеральные законы от 12 августа 1995 г. № 144-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности», 10 января 1996 г. № 5-ФЗ «О внешней разведке», 28 марта 1998 г. № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе», 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации», 15 августа 1996 г. № 114-ФЗ «О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию»,

Уголовный кодекс РФ от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ, Кодекс РФ об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ и др.

Первостепенное значение среди них имеет Закон РФ «О государственной тайне». По сути, он играет системообразующую роль в данной области. В нем содержатся наиболее значимые понятия в области обращения сведений, составляющих государственную тайну, закреплены основы распределения компетенции в сфере защиты государственной тайны между государственными органами, а также между органами защиты государственной тайны; установлены основы засекречивания и рассекречивания сведений и их носителей, а также основные правила передачи сведений, составляющих государственную тайну предприятиям, учреждениям, организациям или гражданам, другим государствам или международным организациям. Наряду с этим в Законе «О государственной тайне» содержатся наиболее важные положения, касающиеся допуска должностных лиц и граждан, а также организаций к государственной тайне, отправные положения сертификации средств защиты информации, осуществления контроля и надзора за обеспечением защиты государственной тайны и другие важные положения.

Другие законодательные акты устанавливают особенности обращения сведений, составляющих государственную тайну, в той или иной области, либо регулируют частные вопросы, связанные с обращением таких сведений.

Так, например, Кодекс РФ об административных правонарушениях содержит нормы, устанавливающие меры административной ответственности за нарушения установленных правил в сфере обращения государственной тайны, а также порядок производства по делам об административных правонарушениях в этой области; Уголовный кодекс РФ – уголовную ответственность за преступления в этой области, а Федеральный закон «О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию» – основания временного ограничения права на выезд из РФ в связи ознакомлением лица со сведениями, составляющими государственную тайну, особой важности или совершенно секретными, а также особенности оформления паспорта гражданину РФ лицам, имеющим (имевшим) допуск к таким сведениям. Федеральные законы «Об оперативно-розыскной деятельности» и «О внешней разведке» содержат отдельные положения, касающиеся особенностей защиты государственной тайны при осуществлении соответствующих видов деятельности.

Все указанные федеральные законы образуют единую систему законодательного регулирования общественных отношений в сфере защиты государственной тайны.

Следующий, *четвертый* по счету уровень правового регулирования, включает в себя *подзаконные нормативные правовые акты*. Наличие таких актов, в ряде случаев прямо предусмотрено федеральными законами. Например, п. 2 и 3 ст. 4, ч. 3 ст. 8, ч. 3, 4 и 5 ст. 9, ч. 4 ст. 12, ч. 2 ст. 20, ч. 2 и 10 ст. 21, п. 2 ч. 1 ст. 22, ч. 1 ст. 27, ч. 2 ст. 28, ч. 1 ст. 30.1 Закона «О государственной тайне».

Среди этих актов можно выделить несколько подгрупп.

На первом месте в иерархии этих актов находятся указы и распоряжения Президента РФ. Сюда следует отнести Перечень сведений, отнесенных к государственной тайне, Положение о Межведомственной комиссии по защите государственной тайны, Перечень должностных лиц органов государственной власти и организаций, наделяемых полномочиями по отнесению сведений к государственной тайне, Состав и Структуру Межведомственной комиссии по защите государственной тайны, Перечень должностей, при замещении которых лица считаются допущенными к государственной тайне. Кроме этого Президент РФ утверждает положе-

ния о федеральных органах исполнительной власти, которые отнесены к органам защиты государственной тайны.

Второе место принадлежит нормативным правовым актам Правительства РФ. Среди них, прежде всего, необходимо выделить: Положение о лицензировании деятельности предприятий, учреждений и организаций по проведению работ, связанных с использованием сведений, составляющих государственную тайну, созданием средств защиты информации, а также с осуществлением мероприятий и (или) оказанием услуг по защите государственной тайны, Правила отнесения сведений, составляющих государственную тайну, к различным степеням секретности, Правила разработки перечня сведений, отнесенных к государственной тайне, Положение о сертификации средств защиты информации, Инструкцию о порядке допуска должностных лиц и граждан Российской Федерации к государственной тайне, Положение о порядке допуска лиц, имеющих двойное гражданство, лиц без гражданства, а также лиц из числа иностранных граждан, эмигрантов и реэмигрантов к государственной тайне, Правила выплаты ежемесячных процентных надбавок к должностному окладу (тарифной ставке) граждан, допущенных к государственной тайне на постоянной основе, и сотрудников структурных подразделений по защите государственной тайны.

Третье место принадлежит решениям таких высших судебных органов РФ как Верховный Суд Российской Федерации и Высший Арбитражный Суд Российской Федерации (до недавнего времени), а также нормативным правовым актам Генеральной прокуратуры РФ.

Точно также, как и в отношении решений Конституционного Суда Российской Федерации, вопрос о возможности отнесения к источникам права решений вышеназванных высших судебных органов РФ до настоящего времени в теории российского права является дискуссионным. Рассмотрение данного вопроса лежит за рамками данной работы. Вместе с тем следует отметить, что официально в нашей стране, как и в других странах романо-германской семьи, к которой тяготеет РФ, судебный прецедент источником права не признается. Вместе с тем в последние годы все чаще высказывается мнение о том, что отдельные решения высших судебных инстанций в нашей стране де-факто являются источниками права [34, 35, 39, 42, 43: с. 22-23]. Такая точка зрения основывается на том, что высшие судебные органы по гражданским, уголовным, административным делам, по разрешению экономических споров наделены правом давать разъяснения по вопросам судебной практики. В самом деле, в целях конкретизации отдельных положений законодательства высшие органы судебной власти вынуждены прибегать к толкованию различных оценочных категорий («крупный размер», «особая жестокость» и др.). При этом они обобщают судебную практику, анализируют большие массивы судебных дел. Это, несомненно, повышает практическую ценность сделанных выводов. Такие руководящие разъяснения содержат в себе положения, которые конкретизируют и детализируют правовые нормы в рамках закона. Более того они имеют руководящий характер, который проявляется в том, что все иные звенья судебной системы обязаны руководствоваться ими при решении соответствующих дел. Тем самым такие решения высших судебных инстанций близки по своему содержанию к источникам права.

Актами официального толкования высших судебных органов являются, прежде всего, Постановления Пленума Верховного Суда Российской Федерации и до недавнего времени Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации [27, 28, 29].

Вместе с тем следует отличать такие решения от иных судебных решений, пусть даже выносимых структурными подразделениями высших судебных инстан-

ций, но не обладающих признаками источников права [30, 31, 32].

В этот же блок входят и нормативные правовые акты Генеральной прокуратуры РФ, регулирующие вопросы защиты государственной тайны [18, 19].

Четвертое место среди подзаконных актов занимают ведомственные нормативные правовые акты федеральных органов исполнительной власти и других организа-

ций. Такие акты издаются многими федеральными органами исполнительной власти по вопросам, связанным с порядком выезда за пределы РФ государственных служащих и работников, осведомленных в сведениях, составляющих государственную тайну [23], выплаты ежемесячных процентных надбавок работникам, допущенным к государственной тайне на постоянной основе, и сотрудникам структурных подразделений по защите государственной тайны [22], а также по другим частным вопросам защиты государственной тайны, имеющим отношение только к этим органам. Кроме того, руководители ряда федеральных органов исполнительной власти наделены правом издавать ведомственные перечни сведений, подлежащих засекречиванию.

Вместе с тем из числа этих актов нужно вычленить акты, издаваемые федеральными органами исполнительной власти, относящимися в соответствии с Законом «О государственной тайне» к органам защиты государственной тайны (ФСТЭК России, ФСБ России, Минобороны России, СВР России), а также федеральным органом исполнительной власти, уполномоченным в области здравоохранения и социального развития. Эти органы наделены полномочиями по изданию в сфере защиты государственной тайны нормативных правовых актов и нормативно-технической документации, которые носят общеобязательный характер и должны исполняться всеми организациями, должностными лицами и гражданами [20, 21].

Нужно отметить, что по отдельным частным, но достаточно значимым вопросам защиты государственной тайны могут издаваться и межведомственные нормативные правовые акты. Такие акты имеются в настоящее время, например, по вопросам деятельности Межведомственной комиссии по рассмотрению обращений граждан Российской Федерации в связи с ограничениями их права на выезд из Российской Федерации [17], информационного взаимодействия заинтересованных федеральных органов исполнительной власти с целью выявления наличия обстоятельств, которые могут повлечь временное ограничение права гражданина РФ на выезд из РФ в связи с необходимостью защиты государственной тайны [16] и т. д.

Особое место среди ведомственных источников права принадлежит решениям Межведомственной комиссии по защите государственной тайны. В соответствии с Положением о ней, она является коллегиальным органом, который осуществляет важнейшие функции в сфере защиты государственной тайны, связанные с координацией деятельности, разработкой документов, подготовкой решений в этой области по целому ряду вопросов. Она разрабатывает различные рекомендации, типовые документы, положения. Значительная часть из них направлена на то, чтобы решить имеющиеся проблемы в сфере защиты государственной тайны, которые остались за рамками правового регулирования.

В этой связи нужно отметить, что в соответствии с п. 3 Указа Президента РФ, которым утверждено Положение о Межведомственной комиссии по защите государственной тайны, ее решения, принятые в соответствии с ее полномочиями, обязательны для исполнения органами государственной власти, органами местного самоуправления, организациями, должностными лицами и гражданами. Эта норма продублирована в п. 9 Положения о комиссии. Таким образом, Президент РФ фактически делегировал Межведомственной комиссии

право принимать такие решения.

Однако до настоящего времени не создан четкий механизм их претворения в жизнь. Кроме того, если исходить из того, что в этих решениях содержатся нормы права, как общеобязательные правила поведения, не ясно кто должен осуществлять принуждение в случае невыполнения этих решений. Не ясно, к какому виду юридической ответственности и как привлекать за их нарушения.

Подводя итог, рассмотрению уровня подзаконных нормативных правовых актов, следует отметить, что, несмотря на то, что эти акты занимают нижний уровень в иерархии правового регулирования вопросов защиты государственной тайны, по значимости они стоят далеко не на последнем месте. Именно в этих актах заложен механизм защиты государственной тайны.

В заключение следует отметить, что последние значительные изменения в области правового регулирования защиты государственной тайны в РФ коснулись совершенствования административной и уголовной ответственности за нарушение законодательства в этой области. В ноябре 2012 г. Уголовный кодекс РФ от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ был дополнен ст. 283<sup>1</sup>, предусматривающей уголовную ответственность за незаконное получение сведений, составляющих государственную тайну, а в декабре 2013 г. КоАП РФ был дополнен нормами, расширившими применение мер административной ответственности за правонарушения, связанные с нарушением требований о защите информации, составляющей государственную тайну. В то же время с момента принятия Закона «О государственной тайне» прошло уже более 20 лет. За это время выявился ряд проблем правового регулирования обращения сведений, составляющих государственную тайну. Часть из них получила свое логическое решение в рамках совершенствования правового регулирования, другая часть хотя и не была решена, но высвечена в научной литературе и ожидает своего решения

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

##### НОРМАТИВНЫЕ ПРАВОВЫЕ АКТЫ:

1. Всеобщая декларация прав человека: принята Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 года // Гражданство и свобода передвижения. Нормативные акты и документы. М.: Юрид. лит. 1994. С. 6-9.
2. Конвенция о защите прав человека и основных свобод ETS N 005 от 4 ноября 1950 г. // СЗ РФ. 2001. № 2. Ст. 163.
3. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах: принят Генеральной Ассамблеей ООН 19 декабря 1966 г. // Сборник действующих договоров, соглашений и конвенций, заключенных с иностранными государствами. 1978. Вып. XXXII. С. 36.
4. Международный пакт о гражданских и политических правах: принят Генеральной Ассамблеей ООН 16 декабря 1966 года // Там же. С. 10-12.
5. Соглашение о взаимном обеспечении сохранности секретной информации в рамках Организации Договора о коллективной безопасности (Астана, 18 июня 2004 г.) // Бюллетень международных договоров. 2014. № 5.
6. Соглашение о защите секретной информации в рамках Содружества Независимых Государств (Минск, 25 октября 2013 г.) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://www.pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=10216911> (дата обращения: 24.10.2016).
7. Положение о разработке модельных законодательных актов и рекомендаций Межпарламентской Ассамблеи государств – участников Содружества Независимых Государств: принято Межпарламентской Ассамблеей государств-участников Содружества Независимых Государств 14 апреля 2005 г. Сайт Межпарламентской Ассамблеи государств-участ-

ников СНГ. URL: <http://www.iacis.ru> (дата обращения: 19.04.2016).

8. Соглашение между Российской Федерацией и Республикой Беларусь о взаимном обеспечении защиты государственной тайны Российской Федерации и государственных секретов Республики Беларусь (Минск, 20 января 2003 г.) // Бюллетень международных договоров. 2004. № 6.
9. Соглашение о защите информации между Российской Федерацией и Организацией Североатлантического договора (НАТО) от 23 ноября 1995 г.
10. Соглашение между Правительством РФ и Правительством Китайской Народной Республики о взаимном обеспечении защиты и сохранности секретной информации (Москва, 24 мая 2000 г.) // Бюллетень международных договоров. 2005. № 5.
11. Соглашение между Правительством РФ и Правительством Республики Казахстан о взаимной защите секретной информации (Уральск, 7 июля 2004 г.) // Бюллетень международных договоров. 2006. № 12.
12. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Азербайджанской Республики о взаимной защите секретной информации (Москва, 6 февраля 2004 г.) // Бюллетень международных договоров. 2004. № 11.
13. Соглашение между Правительством РФ и Правительством Республики Болгарии о взаимной защите классифицированной информации (Москва, 8 мая 2007 г.) // Бюллетень международных договоров. 2007. № 12.
14. Соглашение между Правительством Российской Федерации и Европейским союзом о защите секретной информации (Ростов-на-Дону, 1 июня 2010 г.) // Бюллетень международных договоров. 2011. № 6.
15. Соглашение между Правительством РФ и Правительством Республики Словении о взаимной защите секретной информации (Москва, 31 июля 2013 г.) // Бюллетень международных договоров. 2014. № 7.
16. Приказ МИД России, МВД России, ФСБ России и Федеральной миграционной службы от 17 ноября 2008 г. № 8722/996/562/350 «Об утверждении Положения о порядке информационного взаимодействия Министерства иностранных дел РФ с Министерством внутренних дел РФ, Федеральной службой безопасности РФ, Федеральной миграционной службой с целью выявления наличия обстоятельств, которые могут повлечь временное ограничение права гражданина РФ на выезд из РФ и отказ в выдаче паспорта, дипломатического паспорта и служебного паспорта, являющихся основными документами, удостоверяющими личность гражданина РФ за пределами территории РФ» // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2009. № 4.
17. Приказ МИД России, МВД РФ, Минобороны России, ФСБ России и СВР России от 14 апреля 2006 г. № 4301/264/158/160/22 «О Межведомственной комиссии по рассмотрению обращений граждан РФ в связи с ограничениями их права на выезд из РФ». Текст приказа официально опубликован не был. Использована ИСС «Гарант-СИМ» Версия 8.00.2.025 от 08.10.2016.
18. Приказ Генеральной прокуратуры РФ от 25 марта 2011 г. № 81 «Об изменении форм трудового договора и соглашения об изменении его условий» // Законность. 2011. № 6.
19. Приказ Генеральной прокуратуры РФ от 10 июня 1998 г. № 33 «О введении в действие Положения о работе с секретными материалами, документами, делами». Текст приказа официально опубликован не был. Использована ИСС «Гарант-СИМ». Версия 8.00.2.025 от 08.10.2016.
20. Приказ Федеральной службы по техническому и экспортному контролю от 14 мая 2015 г. № 59 «Об утверждении формы заявления об аккредитации, перечня

форм и требований к содержанию прилагаемых к заявлению об аккредитации документов и документов, необходимых для организации и проведения аккредитации, а также документов, подтверждающих соответствие заявителя (аккредитованного лица) критериям аккредитации» // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2015. № 42.

21. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 19 мая 2011 г. № 408н «О порядке выплаты ежемесячных процентных надбавок гражданам, допущенным к государственной тайне на постоянной основе, и сотрудникам структурных подразделений по защите государственной тайны» // РГ. 2011. 26 октября.

22. Приказ Федеральной таможенной службы от 21 июля 2006 г. № 687 «Об утверждении инструкции о порядке обращения с паспортами, удостоверяющими личность гражданина РФ за границей, и выезда за границу должностных лиц таможенных органов, имеющих доступ к государственной тайне и осведомленных в сведениях особой важности или совершенно секретных сведениях» // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2006. № 37.

23. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2011 г. № 989н «Об утверждении перечня медицинских противопоказаний для работы с использованием сведений, составляющих государственную тайну, порядка получения и формы справки об отсутствии медицинских противопоказаний для работы с использованием сведений, составляющих государственную тайну» // РГ. 2011. 19 октября.

#### СУДЕБНАЯ ПРАКТИКА:

1. Постановление Европейского Суда по правам человека от 21 декабря 2006 г. Дело «Бартик (Bartik) против РФ» (жалоба № 55565/00) (Первая секция) // Бюллетень Европейского Суда по правам человека. Российское издание. № 6/2007.

2. Постановление Европейского Суда по правам человека от 10 февраля 2011 г. Дело «Солтысяк против России» [Soltysyak v. Russia] (жалоба № 4663/05) (I Секция) // Бюллетень Европейского Суда по правам человека. Российское издание № 11/2011.

3. Постановление Конституционного Суда РФ «По делу о проверке конституционности статей 1 и 21 Закона Российской Федерации от 21 июля 1993 г. «О государственной тайне» в связи с жалобами граждан В.М. Гурджиянца, В.Н. Синцова, В.Н. Бугрова и А.К. Никитина».

4. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 17 марта 2004 г. № 2 «О применении судами РФ Трудового кодекса РФ» // Бюллетень Верховного Суда РФ. 2004. № 6.

5. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 13 декабря 2012 г. № 35 «Об открытости и гласности судопроизводства и о доступе к информации о деятельности судов» // Бюллетень Верховного Суда РФ. 2013. № 3.

6. Постановление Пленума Высшего Арбитражного Суда РФ от 8 октября 2012 г. № 61 «Об обеспечении гласности в арбитражном процессе» // Вестник Высшего Арбитражного Суда РФ. 2012. № 12.

7. Определение судебной коллегии по административным делам Верховного Суда РФ от 10 апреля 2013 г. № 9-АПГ13-1. Текст определения официально опубликован не был. Использована ИСС «Гарант-СИМ». Версия 8.00.2.025 от 08.10.2016.

8. Определение судебной коллегии по административным делам Верховного Суда РФ от 29 февраля 2012 г. № 60-Г12-2. Текст определения официально опубликован не был. Использована ИСС «Гарант-СИМ». Версия 8.00.2.025 от 08.10.2016.

9. Постановление Федерального арбитражного суда Северо-Кавказского округа от 15 июля 2014 г. № Ф08-4853/14 по делу № А32-24277/2013. Использована ИСС «Гарант-СИМ». Версия 8.00.2.025 от 08.10.2016.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Бастен И.С. Решения Конституционного Суда РФ, конституционных (уставных) судов субъектов РФ как источники конституционного права России: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Челябинск, 2003. 32 с.

2. Бодров С.Ю. Судебный прецедент в системе источников Российского права: вопросы теории и практики: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Казань, 2004. 28 с.

3. Евстигнеева Г.Б. Судебные решения как источник права: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2007. 25 с.

4. Захаров В.В. Решения Конституционного Суда РФ, как источник конституционного права: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Саратов, 2004. 28 с.

5. Информационный бюллетень Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ. 2003. № 31.

6. Коростелкина О.Н. Судебная практика и судебный прецедент в системе источников Российского права: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2005. 24 с.

7. Лозовская С.В. Правовой прецедент: вопросы теории и практики: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Екатеринбург, 2005. 28 с.

8. Романов М.Л. Решения Конституционного Суда РФ как источник административного права: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Саратов, 2011. 27 с.

9. Ромашев Ю.С. Ограничения основных прав и свобод человека в международном праве и новации в российском уголовном законодательстве // Журнал российского права. 2013. № 11.

10. Сипулин С.В. Судебный прецедент как источник права: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Краснодар, 2008. 27 с.

11. Хаткова З.М. Судебное решение как источник конституционного права РФ: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Ростов-на-Дону, 2006. 28 с.



## СТАНОВЛЕНИЕ ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНОГО СТРАХОВАНИЯ В ЕВРОПЕ И РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В КОНЦЕ XIX - НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

© 2016

**Походило Юрий Николаевич**, кандидат юридических наук, доцент кафедры  
«История государства и права Украины и зарубежных стран»

*Национальный юридический университет имени Ярослава Мудрого  
(61024, Украина, Харьков, ул. Пушкинская 77, e-mail: yurnpo@ukr.net)*

**Шестопап Сергей Станиславович**, кандидат юридических наук, доцент кафедры  
«Теория и история российского и зарубежного права»

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя 41, e-mail: ss.shestopal@yandex.ru)*

**Аннотация.** В данной статье анализируется становление социального страхования в Российской империи и Европе в конце XIX начале XX в. Именно эффективное функционирование институтов гражданского общества дает возможность поставить человека в центр общественной и политической жизни, рассматривать его достоинство, права и свободы как высшую социальную ценность. В свою очередь государство только при таких условиях сможет реально отвечать перед обществом и человеком за свою деятельность. Одним из таких институтов по реализации социально-экономической политики государства, направленной на защиту населения от социальных рисков, является институт социального обеспечения. Функционирование выстроенной системы мер, связанных с предупреждением или снижением разрушительного влияния возможных ситуаций, связанных с риском, невозможно без надлежащего правового регулирования данного института со стороны государства, которое является гарантом реализации прописанных норм в Основном законе государства. В процессе исследования авторами прежде всего использовались историко-правовой, сравнительно-правовой, аналитический, проблемно-хронологический, сравнительно-исторический методы, применение которых к изучению исторического прошлого предусматривает анализ происходивших изменений в политико-правовой реальности в их взаимосвязи соответствующими философско-правовыми парадигмами. Научная новизна исследования проявляется в том, что исследование эволюции социального страхования проявляет непосредственное изменение подходов к его организации, которое осуществлялось как на страховых принципах, так и на основе социального обеспечения. Опыт развития общественных отношений доказывает, что социальное страхование - явление объективное и необходимое. Объективность социального страхования обусловлена рискованым характером рыночной экономики и необходимостью, в этой связи, создание финансовых гарантий для обеспечения лиц, которые по определенным причинам не могут участвовать в процессе материального производства и получать плату за свой труд.

**Ключевые слова:** социальное страхование, социальное обеспечение, законодательство социального страхования, страховые общества, Российская империя, права человека, персонализм, политический плюрализм, государство, закон.

## THE FORMATION AND EVOLUTION OF THE SOCIAL INSURANCE INSTITUTION IN EUROPE AND RUSSIAN EMPIRE: LATE XIX - EARLY XX CENTURIES

© 2016

**Pokhodzilo Yuriy Nikolaevich**, PhD in legal sciences associate professor of State and Law of Ukraine  
and Foreign Countries Department

*Yaroslav Mudryi National Law University  
(61024, Ukraine, Kharkiv, Pushkinskaya 77, e-mail: yurnpo@ukr.net)*

**Shestopal Sergey Stanislavovich**, PhD in legal sciences, associate professor of Theory  
and History of Russian and international law

*Vladivostok State University of Economics and Service  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya 41, e-mail: ss.shestopal@yandex.ru)*

**Abstract.** This article is devoted to question of the development of social insurance in Europe and in the Russian Empire in the late XIX early XX century. The effective functioning of the institutions of civil society gives the ability to put people at the center of public and political life, to consider his dignity, rights and freedoms as the highest social value. In terms, the government only under these conditions can actually be responsible before society and the individual for its activity. One of these institutions for the implementation of socio-economic policy of the state directed on protection of the population against social risks is the social security Institute. The functioning of the built system of measures related to the prevention or reduction of destructive impact of potential situations involving risk. Is this impossible without appropriate legal regulation of this institution by the state, which is the guarantor of the implementation of the prescribed standards in the fundamental law of the state. In the process of the research, the authors primarily used historical and legal, comparative legal, analytical, problem-chronological, comparative-historical methods the application of which to the study of the historical past provides an analysis of the occurring changes in the political and legal reality in their relationship to the relevant philosophical and legal paradigms. Scientific novelty of the research is that the study of the evolution of social insurance shows inconsistent changes in approaches to its organization, which was carried out as in the insurance policy and on the basis of social security. Experience of development of social relations proves that the social insurance the phenomenon of objective and necessary. The objectivity of social insurance due to the risky nature of the market economy and the need in this regards the establishment of financial guarantees to ensure that persons who have certain reasons are unable to participate in the process of material production and to get paid for their work.

**Keywords:** social insurance, social security, social insurance legislation, the insurance companies, the Russian Empire, the rights of man, personalism, political pluralism, the state, the law.

**Введение.** С момента построения суверенного, независимого государства зачастую берется курс на утверждение принципов демократического, социального, правового государства, основой которого является гражданское общество. Одной из главных задач гражданского общества является реализация потребностей и интересов, воплощенных в правах и

свободах человека [8, с. 471], благодаря установленной системе институтов и отношений между человеком и государством. Именно эффективное функционирование институтов гражданского общества дает возможность поставить человека в центр общественной и политической жизни, рассматривать его достоинство, права и свободы как высшую социальную ценность. В

свою очередь государство только при таких условиях сможет реально отвечать перед обществом и человеком за свою деятельность [8, с. 468]. Одним из таких институтов по реализации социально-экономической политики государства, направленной на защиту населения от социальных рисков, является институт социального обеспечения.

Функционирование выстроенной системы мер, связанных с предупреждением или снижением разрушительного влияния возможных ситуаций, связанных с риском, невозможно без надлежащего правового регулирования данного института со стороны государства, которое является гарантом реализации прописанных норм в Основном законе государства.

Накопленный исторический опыт демонстрирует создание на общегосударственном уровне различных организационно-правовых моделей социального обеспечения, которые существенно отличаются между собой. В частности, одним из таких институтов является социальное страхование. Но в современный период на пути внедрения и реализации любого образца института социального обеспечения наблюдается много проблем во всех государствах без исключения, независимо от уровня их экономического могущества, политической направленности, форм и режимов государственного управления.

Задекларированный социальный путь развития страны требует от участников данного процесса соответствующей стратегии поведения. В условиях трансформации общества особое значение приобретает решение проблемы социальной защиты населения, то есть не только понимание построения государственно-правовых механизмов, но и реализации соответствующих задач государством. Без должного анализа истории становления и развития данного института в дальнейшем невозможно сформировать понимание сущности, назначения и способов реализации социальной политики, что непосредственно обусловлено главной обязанностью государства - обеспечивать права и свободы человека и их гарантии [13, ч. 2 ст. 3].

Человек, его жизнь и здоровье, честь и достоинство, неприкосновенность и безопасность признаются наивысшей социальной ценностью. Среди основных прав человека, реализация которых должна обеспечить достойный уровень жизни, находится право на социальную защиту. Именно поэтому обществу просто необходимо поставить вопрос о совершенствовании института социального страхования на более приоритетный государственный уровень, ведь существует острая необходимость защитить различные категории населения.

Реалии последних нескольких лет доказали несостоятельность государства обеспечить гарантированные ею социальные права. Разветвленная, но несогласованная система органов публичной власти, дублирование полномочий, большой штат сотрудников стали теми факторами, которые показали неэффективность имеющихся способов управления в этой сфере. Все чаще поднимается вопрос о создании, а не корректировке эффективного механизма управления социальными процессами в стране.

Ненадлежащее понимание должностными лицами своего назначения, привели к тому, что, по сути, сегодня мы имеем ряд проблем, связанных с отсутствием эффективных механизмов управления по обеспечению и реализации гарантий, задекларированных доктринальной политикой государства. Одними из таких являются социальные гарантии, которые воплощаются в жизнь с помощью системы социального страхования, которая помогает решить задачи, связанные с сохранением и полным восстановлением работоспособности активной части населения страны, предоставлением материального обеспечения гражданам, потерявшим трудоспособность в связи с выходом на пенсию или

не имевшим ее в работоспособном возрасте по тем или иным причинам. Утрата прежних социальных связей через изменение привычного образа жизни, приводят к тому, что люди, которые находятся на грани различных социальных групп, систем, культур подвергаются влиянию противоречивых друг другу норм и ценностей, через призму неприятия этих противоречий в полной мере, не признают общепринятых норм и ценностей, то есть становятся маргинальными. Именно поэтому реализация принципов института социального страхования помогает избежать дестабилизации в социальной жизни.

На наш взгляд, назначением системы социального страхования является возможность сохранения демографического ресурса посредством обеспечения выполнения государственных гарантий для людей (в частности, возможность реализовать свое право на труд, или же в случае невозможности его использования, быть социально защищенным за счет государства).

В последнее время как в нашей стране, так и за рубежом проблемам социальной защиты уделяется достаточно много внимания. Сегодня можно проследить отсутствие системного анализа этой сферы, поскольку все еще не отработанными остаются научно-методологические, историко-правовые подходы к проблеме социальной защиты, нуждаются в совершенствовании механизмы, принципы и формы всей системы социального обеспечения, соответствующие рыночным отношениям и интеграции страны в мировую экономику.

Именно поэтому изучение сущности, причин возникновения, попыток формирования системы социальной защиты населения и проблем, связанных с ее функционированием, представляют особую ценность для понимания целесообразности избрания определенного направления, путей совершенствования, преодоления препятствий, стоящих на пути выполнения уже формально указанных в Конституции и других законах целей по построению гражданского общества.

*Институт социального страхования. Историческая ретроспектива.* Научное исследование института социального страхования прошло несколько этапов. Началом работы стал конец XIX - первые годы XX века. Одними из первых, посвященных изучению института социального страхования, стали работы о проблемах становления и возможностях его применения в стране. «Социальное страхование» является первой опубликованной книгой, вышедшей в 1912 г. В работе основное внимание уделяется описанию различных видов социального страхования, характеристике организации врачебной экспертизы, необходимости для определения размера материального обеспечения по социальному страхованию [4].

В 20-е гг. XX века большее внимание начинает уделяться теоретическим основам социального страхования [24], страхованию от несчастных случаев, страхованию на случай безработицы, профессиональных болезней, материнства. Появляются первые библиографические указатели по страховой тематике [3]. Путем построения доктринальной политики советской власти делались попытки доведения преимуществ именно советского законодательства над зарубежным [7]. Обосновываются советские принципы социального страхования, освещаются основы советского страхового законодательства и история социального страхования на Западе и в России до октября 1917 [23].

После установления тоталитарно-репрессивного режима работы по теоретическим вопросам социального страхования в течение 1930-40-х гг. XX в. были практически свернуты. Ученые, которые принимали участие в научных разработках, были репрессированы, а часть занялась чисто практической деятельностью в различных научных учреждениях и государственных организациях [15].

В 1940-50-е гг. XX в. были сделаны первые попыт-

ки научного осмысления института социального страхования как одной из форм социальной защиты населения. Был осуществлен частичный анализ как социального обеспечения в целом, так и отдельных его институтов, в частности пенсионного; через анализ страхового законодательства, его сравнение с законодательством капиталистических стран были охарактеризованы основные принципы советского государственного социального страхования.

В 60-е - 80-е гг. XX в. выходят работы, посвященные деятельности органов социального страхования в данный период [10]. Определялось место и значение общественных фондов потребления для повышения жизненного уровня населения в рамках господствующей советской идеологии [6]. Развивалась идея взаимосвязи советской социальной политики и права [18]. Социальное страхование рассматривалось в системе права социального обеспечения со юридической позиции.

*Формирование эффективной системы социального страхования в Европе.* Для понимания тенденций развития института социального страхования прежде всего нужно рассмотреть социально-экономические предпосылки возникновения социального страхования на рубеже XIX - начала XX в.

Институт социального страхования возникает в конце XIX века. Это было обусловлено установлением капиталистического способа производства, бурным развитием промышленности как в Европе, так и в европейской части Российской империи. Способность лица к труду начала рассматриваться как единственный источник ее существования, а заработная плата - единственная форма дохода. Это обусловило возникновение определенных рисков социального положения: экономических, связанных с особенностями капиталистического производства (спады производства, экономические кризисы и т.д.), с организацией производственного процесса в условиях рыночной экономики, а также профессиональных рисков, связанных с потерей здоровья и самой жизни работника на производстве.

Все эти риски по своей природе были объективными, то есть не зависели от индивидуального поведения человека, выступали угрозой лишения заработной платы из-за потери здоровья, трудоспособности или места работы. И как следствие, неустойчивое социальное положение наемных работников и их незащищенность перед социальными рисками становятся общепринятыми. Основная масса работников наемного труда в случаях наступления потери трудоспособности (старости, болезни, несчастного случая) или потери занятости была не в состоянии поддерживать свое материальное положение с помощью личных сбережений. Именно это позволяет рассматривать риски как социальные.

Индустриализация в корне изменила способ получения доходов, дала толчок развитию новой концепции обеспечения, а именно: обеспечение только через труд [16]. Благодаря трансформации средств производства идея развития института социального страхования начала пользоваться спросом, поскольку наемные работники все чаще поднимали вопрос о защите своей работоспособности. Ряд европейских стран уже в конце XIX века поддержали идею, воплотив ее в законодательстве. Были приняты законы об ответственности работодателей за несчастные случаи на производстве. В Германии такой закон был принят в 1871 г. («Закон о материальной ответственности», который устанавливал ответственность владельцев железнодорожных предприятий за несчастные случаи, происшедшие с работниками, занятыми на строительстве и обслуживании железнодорожных путей и составов) [22, с. 54], в Англии - в 1880 (Акт о гражданской ответственности предпринимателей). Однако эти законы в полном смысле еще не были законами о социальном страховании, поскольку они закрепляли только принципы гражданско-правовой

ответственности за вред, причиненный здоровью работника. Чтобы получить возмещение, работнику необходимо было доказать суду, что увечье наступило по вине предприятия [9, с. 5].

Большой вклад в развитие социального страхования сделал канцлер Германии Отто фон Бисмарк, который в 1883-1889 гг. впервые в законодательном порядке ввел систему социального страхования.

Введение Бисмарком обязательного социального страхования было одним из главных направлений социальной политики Германии в конце XIX века. Менее чем за 10 лет канцлер Бисмарк создал систему социального страхования. Так, в Германии был принят ряд социальных законов: закон о страховании на случай болезни (1883), закон о страховании от несчастных случаев на производстве (1884), закон о страховании по старости и инвалидности (1889 г.).

Фундаментальными принципами построения этой системы во времена Бисмарка стало то, что социальное обеспечение основывается исключительно на труде, и поэтому ограничено лишь теми лицами, которые сумели завоевать для себя это право на обеспечение за свой труд. Обязательное обеспечение предоставляется только тем наемным работникам, заработная плата которых ниже определенной суммы, то есть тем, кто не может пользоваться индивидуальным страхованием. Социальное обеспечение основано на методологии страхования, устанавливает паритетное отношение между взносами наемных работников и работодателей, а также между страховыми выплатами и взносами. Социальным обеспечением управляют совместно работодатели и наемные работники [17, с. 288].

Основополагающей новацией Бисмарка стало положение о введении обязательного характера системы социального страхования. Идея социального страхования была принята обществом Германии того времени благодаря тому, что она предлагала малозатратный механизм, способный удовлетворить некоторые социальные нужды и одновременно передать социальное управление в руки работодателей и работников, плательщиков взносов для своих собственных пенсий.

Принятие страхового принципа имело важные последствия для развития социальной политики. В осуществлении различных мероприятий по увеличению пенсий иногда нарушалась настоящая основа социального страхования, но принцип паритета в уплате взносов оставался важным.

Среди первых стран мира, которые ввели солидарную пенсионную систему на рубеже XIX-XX вв. стали Германия, Англия, Франция и Швеция, затем - Румыния. Следует отметить, что в начале зарождения системы социального страхования проводилось страхование инвалидности, а не старости, поскольку из-за тяжелых условий труда и быта большинство наемных работников, доживая до 65 лет, фактически становились нетрудоспособными. [17, с. 289].

За Германией соответствующие законы были приняты в других странах Европы: в Англии в 1911 - 1913 гг. было введено страхование по безработице и инвалидности; во Франции в 1911 принят закон о страховании, в 1929 - закон о страховании по болезни; в Швеции: в 1913 - 1915 гг. были приняты закон об обязательном государственном социальном страховании за наступления старости и инвалидности.

Именно эти три государства из-за особенностей, заложенных в основы социального законодательства государственного страхования, в конце концов и стали основными центрами дальнейшего формирования и развития трех основных моделей социальной политики - либеральная (Англия), консервативная или корпоративная (Франция) и социал-демократическая (Швеция) [2, с. 112].

*Формирование эффективной системы социального страхования в Российской империи.* Стратегия формиро-

вания эффективной системы социального страхования в Европе положительно влияла на благоустройство и развитие политики социального страхования Российской империи. Используя зарубежный опыт, Российская империя уже тогда имела национальный опыт социального страхования и шла своим путем, учитывая территориальную и экономическую специфику собственного общественного устройства.

Индустриализация, развитие капитализма в Российской империи и реформы (крестьянская, земская, городская), которые проводились на рубеже XIX - XX вв. дали толчок бурному развитию экономики в указанный период. В эти времена одним из важнейших индустриальных районов Российской империи становится Восточная Украина. Донбасс и Приднепровье становятся общероссийским центром развития тяжелой промышленности. В лесостепных районах Правобережной и Левобережной Украины больше развитие получила сахарная промышленность. Общее количество фабрик и заводов в украинских губерниях в течение 1860-1890-х гг. увеличилось с двух до восьми тысяч. Соответственно, такими же темпами происходило и рост численности промышленных рабочих. В конце XIX в. эта социальная прослойка в украинских губерниях насчитывала около 300 тыс. человек.

Быстрый рост рабочего класса и его стачечная борьба повлекли возникновение ряда связанных между собой проблем, которые было вынуждено решать правительство Российской империи. Важнейшими стали регулирования продолжительности рабочего дня, ограничения применения детского и женского труда, порядок решения спорных вопросов между промышленниками и наемными работниками и т.д. Среди этих проблем не на последнем месте стоял и социальное страхование работников [17, с. 289].

Началом развития социального страхования в Российской империи считается закон «Об обязательном заведении вспомогательного общества на казенных горных заводах» (1861 г.). Согласно закону, членами общества могли быть работники, взносы которых объемом 2 - 3% их заработной платы аккумулировались в страховой кассе. Страховой фонд также формировался из взносов работодателей в объемах, пропорциональных суммам, вносимым работниками [9, с. 38].

С конца 80-х гг. XIX в. социальное страхование распространяется на Южную Украину - прогрессивный в социальном обеспечении работников регион. На предприятиях Одессы началось добровольное страхование работников в частных страховых обществах от рисков здоровью в результате несчастных случаев на производстве. Для средних предприятий такая форма страхования была приемлемой в экономическом плане. Возмещение потерь здоровья вследствие травм или профессионального заболевания, которые часто случаются, было выгоднее выплачивать через систему коммерческого страхования, чем тратить собственные средства. На малых и больших предприятиях частное страхование не получило заметного масштаба: во-первых, - из-за дефицита финансовых ресурсов, поскольку общий страховой фонд формировался из взносов всех работающих, но финансовую компенсацию за потерю трудоспособности получали лишь часть, потому что на крупных предприятиях из-за отсутствия инструктажа по технике безопасности было большое количество пострадавших работников; на других - наоборот, предпочтение отдавалось компенсационным выплатам за счет предприятия, поскольку таким образом работодатели пытались удержать немногочисленный штат работников.

В связи с экономической невыгодностью частной формы страхования ее функциональная роль перешла к новым формам, организованным на основе собственного добровольного взаимного страхования, а не на коммерческой основе. Возникли контрольные структуры страхового дела. Например, активно внедрялась фабричная

инспекция, законодательно утвержденная в 1882 году. В 1889 году образовалось «Одесское общество взаимного страхования фабрикантов и ремесленников от несчастного случая с их рабочими и служащими». Все страховые поступления предприниматели тратили на нужды застрахованных. Примерно 80% средств направлялось на страховые выплаты. Остатки собранных страховых сумм тратились на лечение и медицинскую экспертизу по нетрудоспособности застрахованных от профессиональных рисков [17, с. 90].

Одесская инициатива впоследствии распространилась на промышленные центры Херсонской губернии - Николаев, Херсон, Елизаветград. По статистическим данным, в течение 1896 работодатели получили от застрахованных компаний 23,9% суммы уплаченных страховых взносов. Остальные (76,1%) составила прибыль страховых компаний [16].

Организация некоммерческих добровольных страховых обществ активизировала страховой процесс. В Одессе количество застрахованных увеличилось, в 3 раза увеличились страховые премии, в 10 раз - суммы страховых вознаграждений пострадавшим. Они способствовали эффективному регулированию социально-трудовых отношений между работодателями и наемными работниками, так как возмещение потери здоровья и стоимости лечения предоставлялось страховом посреднику.

Исторический опыт страхования свидетельствует о появлении других форм добровольного некоммерческого медицинского страхования. Так, например, в г. Николаеве были созданы общественные организации - кооперативное общество «Трудовая копейка» и общество взаимной помощи, объединившее ремесленников и рабочих.

В XIX в. сложилась уникальная организация медицинской помощи, которой не было в других европейских странах, - земская, фабрично-заводская медицина, появление которой связано с принятым 26 августа 1866 временного положения, согласно которому владельцы фабрик и заводов обязывались организовывать для своих работников больницы (из расчета 1 койка на 100 человек) в связи с наступлением эпидемии холеры, с проводимыми реформами, формированием либерального общества, крестьянским, рабочим движением, поскольку, опираясь на марксизм и социалистическую теорию эксплуатации, большая часть общества пришла к выводу, что государство должно использовать свою власть для восстановления социальной справедливости, ведь индивидуальные свободы человека являются базисом общественного и экономического строя, а потому каждый имеет право на медицинское обслуживание.

К тому времени, например, организация медицинской помощи имела и теоретическое обоснование целесообразности создания национальной системы здравоохранения, и его практическую реализацию. Существовала земская система с принципами бесплатной, общедоступной медицинской помощи, медико-санитарная статистика, фабрично-заводская и городская медицина, что меняла устаревшую структуру органов социальной помощи. Рассчитывались нормативы стационарной и амбулаторной помощи за счет предприятий [17, с. 90]. Идея создания организаций страхового типа связана с существующим земским либерализмом, основой которого было утверждение прав и свобод человека и их защита с помощью гарантированных государством способов, в частности введение института социального страхования.

Сначала медицинские организации страхового типа организовывались на добровольной и избирательно-обязательной (для ограничения категорий занятых) основе, поскольку введение медицинского страхования как части системы социального страхования стало неотъемлемым требованием политического рабочего движения в стране. Царское правительство после революционных

событий 1905 года вынуждено было начать разработку проекта закона о социальном страховании и одновременно, не дожидаясь принятия этих законов, позволило рабочим организовывать больничные кассы или сберегательные кассы обеспечения. Со временем они получили статус публично-правовых учреждений обязательного медицинского страхования и охватывали такие социальные риски, как профессиональные, медицинские и вопросы старости. Застрахованными должны быть промышленные работники, а затем и работники других отраслей и сфер экономики. Содержание и форма социального страхования определялись двумя основными функциональными органами местного значения: больничными кассами и страховыми обществами [17, с. 91].

Создание больничных касс и страховых обществ было прогрессивной идеей того времени, ведь они воплощали идеи гуманизма, которые все прочнее оседали в общественном сознании. Они стали основными функциональными органами на местах. Для создания больничных касс необходимо было привлечь не менее 200 работников, поэтому небольшие предприятия объединялись с целью организации совместных касс. Бюджет страховых касс формировался на паритетной основе: до 3% - от заработной платы рабочих, что составляло треть всех страховых взносов, остальные две трети - доплаты работодателей. В обществах по страхованию от несчастных случаев взносы полностью состояли из отчислений работодателей [11, с. 40].

В научной литературе есть другая информация по пропорции паритетных взносов, что, очевидно, свидетельствует о возможности их территориальной дифференциации. Такое положение можно объяснить тем, что в украинских губерниях Российской империи действовали сотни страховых больничных касс и несколько обществ. Советы по делам страхования работников объединяли их по округам (это распространялось на несколько губерний). Привлечение работников к управлению больничными кассами способствовало их самоорганизации, вносило к политике социального страхования более насущные практические вопросы.

В начале XX в. разновидностями страховых касс были вспомогательные кассы рабочих, постепенно они превратились в общие ссудовспомогательные кассы, в которые вносили до 6% заработной платы [11, с. 40].

Законодательный акт «Временные правила о пенсиях рабочим казенных горных заводов и рудников, утративших трудоспособность на заводских и рудничных работах» от 15 мая 1901 стал началом следующего этапа развития социального страхования [17, с. 91]. 2 июня 1903 года был принят Закон «Об ответственности предпринимателей за несчастные случаи с работниками», по которому устанавливалось вознаграждение для рабочих и служащих, пострадавших от несчастных случаев на производстве. Этот закон вывел на новый этап страхование работников на случай травм и заболеваний. Ранние формы социального страхования часто развивались по инициативе работодателей, которые стремились избежать ответственности в случае судебного разбирательства по делам связанным с несчастными случаями, ранениями или смертью людей на рабочем месте. По этому закону работодатели фактически не несли ответственности за несчастные случаи, которые происходили на предприятии. В отличие от принципов европейского законодательства этот документ предусматривал не обязательные государственные выплаты, а ответственность работодателя. Однако этот вид компенсации законодательно был закреплен как пенсия и носил разовый характер. Именно поэтому считается, что этот закон был только ничтожной уступкой рабочему классу и не отвечал реальным интересам рабочих [20, с. 10].

Революционное движение 1904-1905 гг. также сопровождался требованиями участников о введении в стране социального страхования. Среди всех выступлений следует особо отметить забастовку бакинских рабочих в Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

декабре 1904, так как она закончилась победой и имела принципиальное значение. В результате этой забастовки нефтепромышленники вынуждены были подписать первый в России коллективный договор, по которому обязывались за свой счет обеспечивать рабочих во время болезни [20, с. 11].

В 1904 г, наконец, заговорили о необходимости разработки «страховых законов», проекты которых были внесены в Государственную Думу только 23 июня 1912 после долгих переговоров, III Государственной Думой был принят пакет социально направленных законов империи, которые начали новую форму социальной защиты - государственное страхования и представили дальнейшего развития системы больничных касс. В пакет законов входили следующие нормативные акты: «Об утверждении присутствия по делам страхования рабочих», «Об утверждении Совета по делам страхования рабочих», «Об обеспечении рабочих на случай болезни», «О страховании рабочих от несчастных случаев на производстве» [12, с. 23]. Но совсем не было об обеспечении инвалидов, безработных, пожилых людей, семей рабочих, погибших [20, с. 11].

По этим законам страхованию подлежало только около одной шестой части рабочих. Законы не распространялись на работников железных дорог, морского транспорта, торговых работников, на строителей, рабочих мелких предприятий, казенных заводов и т.д. Рабочие, подлежащие страхованию, должны были делать страховые взносы в размере 3% своего заработка, а работодатели - лишь две трети того, что вносили рабочие. Основное бремя страховых расходов полагался на плечи самих работников.

Но в то же время, это была самая взвешенная и экономически удачная система социальной защиты, которая была законодательно закреплена на территории тогдашней исторической Европы. Однако несвоевременность принятия этих законов в то время была не в состоянии остановить изменения, одной из основных причин которой было социальное недовольство и необеспеченность населения.

Для проведения страхования на случай болезни закон предусматривал организацию больничных касс. Больничные кассы открывались повсеместно, несмотря на то, что правление и капиталисты пытались задержать их открытия. К осени 1913 работала почти половина касс с 3408, запланированных к открытию, а накануне войны больничные кассы объединили уже к 1,5 млн. рабочих [20, с. 16].

В состав правления владельцы предприятий имели право назначать конкретно определенное количество лиц, а председателем правления должен был быть фабрикант или его представитель. Предприниматель вправе не выполнять постановления правления кассы. Таким образом, кассы сразу же попали под полное влияние фабрикантов и заводчиков. Участие рабочих в правлении касс, в страховых советах сводилась к минимуму.

Выплаты в связи с болезнью были скудными, так как обычно они составляли менее половины заработка и еще к тому же сопровождалась различными ограничениями: выплачивались лишь с 4-го дня болезни, выдавались только в определенные сроки, заработок при исчислении выплат учитывался только в пределах определенного минимума и т.д. [20, с. 11].

Также нужно сказать, что в этот период системой социального страхования еще не были охвачены другие виды страховых рисков. Кроме того, страхование от несчастных случаев и на случай болезни еще не распространялось на многочисленные отрасли экономики. Вместе с тем прогрессивным моментом принятых законодательных актов было то, что они заменили индивидуальную ответственность предпринимателя за причиненный ущерб, то есть гражданско-правовую форму ответственности, на принцип страхования.

Октябрьская революция сначала ничего не изменила

в страховом деле, но впоследствии поставила вопрос о внедрении совершенно новых экономических условий не могла не задеть института социального страхования. Господствовало два мнения относительно дальнейшей судьбы социального страхования: более радикальная, которая настаивала на полной отмене страхования через его ненужность при социалистическом строе, и другая - которая предлагала ввести государственную страховую монополию [19, с. 21].

Последняя мысль получила поддержку, и в декабре 1918 года декретом была объявлена государственная страховая монополия по всем видам страхования, допускала исключения только для кооперации. Эта радикальная реформа была вполне последовательной и полностью согласованной с советской точкой зрения на роль государства в построении экономической жизни страны [19, с. 21].

*Этап советской системы социальной защиты.* После Великой Октябрьской социалистической революции начинается этап советской системы социальной защиты. После 1917 года социальное страхование развивалось в едином русле всех республик Советского Союза. В первые годы после революции в условиях гражданской войны шли поиски более эффективных форм социальной защиты трудящихся. Учтя ошибки своих предшественников, новая власть сразу начала активное законодательное внедрение социальных изменений.

Новая эра в социальном страховании началась с 14 ноября 1917, то есть через 5 дней после Октябрьской революции, опубликованием Совнаркомом «Правительственного сообщения о социальном страховании». В этом официальном акте сообщалось о намерении немедленно приступить к реализации тех требований и планов в области социального страхования, которые в свое время были сформулированы в Ленинской рабочей страховой программе. В правительственном сообщении говорилось: «Пролетариат России поставил на своем знамени полное социальное страхование наемных работников, а также городской и сельской бедноты. Царское правительство помещиков и капиталистов не выполнило страховых требований работающих. Правление немедленно приступает к изданию декретов о полном социальном страховании на основе рабочих страховых лозунгов ...» [21, с. 18].

Таким образом, можно сделать вывод, что, начиная со второй половины XIX и до начала XX в., институт социального страхования прошел сложный путь от создания самой идеи до имплементации в бытовую жизнь и создание государством правовой основы.

*Современные законы социального страхования в Европе.* Установление капиталистического способа производства, бурное развитие промышленности как в Европе, так и в Российской империи дали толчок к созданию института социального страхования. Индустриализация стала тем определяющим фактором, который рассматривает способность человека к труду как единственной источник ее существования. Заработная плата становится единственной формой дохода. «Обеспечение только через труд, в работе и благодаря работе» [16] - такой подход к пониманию привел к возникновению объективных рисков социального положения человека. Среди таких есть экономические и профессиональные риски, которые по своей сути являются социальными, поскольку в случае потери трудоспособности (старости, болезни, несчастного случая) или потери занятости человек был неспособен поддерживать свое материальное положение с помощью личных сбережений.

В XX в. законодательное закрепление основных принципов социального страхования достигло новых высот - на смену устаревшим социально направленным нормативным актам приходят целые Кодексы и новые законы, где вопросы социального обеспечения раскрываются более подробно и скрупулезно: Кодекс социаль-

ного обеспечения 1956 (Франция), Кодекс социального страхования 2000г. (Франция), Социальный кодекс 1989, изменения внесены законом от 16 декабря 1997 (Германия), Кодекс обязательного социального страхования 1999 (Болгария), Федеральный закон о страховании и в случае потери кормильца 20 декабря 1946 (Швейцария), закон «о системе социального страхования» 13 октября 1998 (Польша), закон «о пенсионном страховании» 1995 (Чехия), Акт о социальной защите 1975 (Венгрия) и др. [21].

Обозначенная социальными требованиями общества, система социального страхования не только выступает непоколебимой основой социальной политики, но и служит твердым залогом экономического и политического процветания государства.

Фактором, который ограничивал распространение основополагающих принципов института социального страхования в Российской империи, была незрелость гражданских принципов тогдашнего общества.

Социальное страхование является специфическим институтом социальной защиты и одновременно сферой экономической системы государства, где происходит перераспределение произведенного валового продукта, с помощью формирования фондов социального страхования, с целью защиты интересов экономически активного населения от негативного воздействия социальных страховых случаев.

Социальная политика государства, как составная часть социально-рыночной экономики является совокупностью преобразовательных действий с целью социальной и экономической защиты граждан. Социальное страхование целесообразно считать инвестицию в человеческий капитал, значимость которой для экономического роста и благосостояния определяется государством. Именно человеческий и социальный капиталы обеспечивают в настоящее время темпы экономического роста, и именно те страны, политика которых направлена на обеспечение развития человеческого потенциала, достигают значительных успехов [5, с. 5].

*Выводы.* Подытоживая анализ развития социального страхования Российской империи в конце XIX - начале XX в., можно отметить, что уже в этот период было сформировано главные признаки современной системы общеобязательного государственного страхования, а именно:

- обеспечение предоставлялось на основе правовых норм, что делало систему государственного социального страхования гарантированной;
- с помощью норм права закреплялись единые условия и размеры обеспечения, еще не зависели от специфики отрасли промышленности, в которой работали застрахованные лица;
- каждое лицо, отвечало условиям, указанным в законах по социальному страхованию, подлежала социальному страхованию в обязательном порядке;
- взносы на страхование делали не только сами наемные работники, но и работодатели на паритетной основе;
- существовала ответственность за управление системой социального страхования как работодателями, так и наемными работниками [1].

Исследование эволюции социального страхования показало непоследовательное изменение подходов к его организации, которое осуществлялось как на страховых принципах, так и на основе социального обеспечения. Опыт развития общественных отношений доказывает, что социальное страхование - явление объективное и необходимое. Объективность социального страхования обусловлена рискованным характером рыночной экономики и необходимостью, в этой связи создание финансовых гарантий для обеспечения лиц, которые по определенным причинам не могут участвовать в процессе материального производства и получать плату за свой труд. О тенденциях исторического развития мировых

систем социального страхования, то необходимо указать на их наследственный и даже циклический характер: от взаимопомощи до взаимного страхования, затем в государственное страхование на принципах трипартизма, а впоследствии - разгосударствление и предоставление преобладающей роли частному социальному страхованию [5, с. 5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Боков О. В. Особливості становлення та розвитку соціального страхування в Європі у другій половині XIX – на початку XX ст. [Текст] / О. В. Боков // Теорія та практика державного управління. - 2008. - №3 (22) – С. 1-7

2. Вітте Л. Європейська соціальна модель і соціальна згуртованість: яку роль відіграє ЄС? / Л. Вітте. – К. : Заповіт, 2006. – 240 с.

3. Вигдорчик Н. А. Библиография по социальному страхованию и обеспечению на русском языке. — М.: НКССО, 1922. — 25 с.

4. Вигдорчик Н. А. Социальное страхование. Систематическое изложение истории, организации и практики всех форм социального страхования / Н. А. Вигдорчик. СПб. : Практическая медицина, 1912. 295 с.

5. Вольська А. О. Соціальне страхування в умовах трансформаційної економіки : авт. дис. ... к. ю. н. : спец. 08.00.08 / А. О. Вольська. – К., 2001.

6. Грициньський А. О. Ленінська програма соціального страхування в дії. — К.: Держполітвидав, 1967. — 47 с.; Грициньський А. О. Соціальне страхування в Радянському Союзі. К.: Держполітвидав, 1965. 23 с.

7. Забелин Л. Теоретические основы социального страхования. — М.: Вопросы труда, 1926. — 223 с.

8. Загальна теорія держави і права: [Підручник для студентів юридичних вищих навчальних закладів] / М. В. Цвік, О. В. Петришин, Л. В. Авраменко та ін.; За ред. д-ра юрид. наук, проф., акад. АПрН України М. В. Цвіка, д-ра юрид. наук, проф., акад. АПрН України О. В. Петришина. — Харків: Право, 2009. — 584 с.

9. Захаров М. Л. Право социального обеспечения России / М. Л. Захаров, Э. Г. Тучкова. – М. : БЕК, 2001. – 560 с.

10. История Украинской ССР. В 10 тт. Т. 7. Украинская ССР в период построения и укрепления социалистического общества (1921–1941). За ред. С. В. Кульчицкого. — К.: Наукова думка, 1984. — 719 с.

11. Єрмілов В. С. Історичні паралелі медичного страхування минулого та сьогодення нашої країни / В. С. Єрмілов // Охорона здоров'я. – 2001. - № 2.

12. Пилипенко П. Д. Проблеми теорії трудового права / П. Д. Пилипенко. – Львів, 1999. – 192 с.

13. Конституція України / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/>.

14. Мельничук О. Соціальне страхування 1920 – 1930-х рр. в радянській історіографії / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dspace.nbuv.gov.ua/>.

15. Морозов А. В. Дискуссии о социальном страховании / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://do.teleclinica.ru/207165/>

16. Надточій Б. Соціальне страхування у контексті історії / Б. Надточій // Соціальний захист. – 2003. - № 2 – 3.

17. Особливості становлення та розвитку соціального страхування в Європі у другій половині XIX – на початку XX ст. / О. В. Боков // Теорія та практика державного управління. - 2008. - Вип. 3. - С. 287-293.

18. Попов В. Д. Социальная политика Советского государства и право. — М.: Издательство Московского университета, 1979. — 342 с.

19. Потоцький В. М. Краткий популярный курс страхования. – М.: Изд. Главного Правления Государственного Страхования, 1925. – 232 с.

20. Родионова Е. И. История социального страхования в СССР / Е. И. Родионова. – Москва, 1966. – Вип. 1. – 34 с.

21. Сімкіна О. В. Основні засади та історичні етапи становлення й розвитку соціального забезпечення (на Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17)

прикладів країн Європи та України) / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/tpdu/2010-4/doc/3/22.pdf>

22. Сидорина Т. Ю. Два века социальной политики / Учебное пособие. М.: Российск. гос. гума-нит. ун-т, 2005. – 442 с.

23. Теттенборн З. Советское социальное страхование. Изд. 3-е. — М.: Вопросы труда, 1929. — 139 с.

24. Чекий А. (В. Яроцкий). Социальное страхование. (Введение в теорию). — М.: Изд. ЦСПС, 1924. — 27 с.

УДК 343.813:94(47)

ГОСУДАРСТВЕННАЯ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА РОССИИ В СФЕРЕ  
ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА ОСУЖДЕННЫХ В ПЕРИОД 1917 – 1922 Г.Г.  
(ИСТОРИКО-ПРАВОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

© 2016

**Родионов Алексей Владимирович**, доктор экономических наук, профессор кафедры  
«Экономика и менеджмент»  
Академия ФСИН России

(390000, Россия, Рязань, улица Сенная 1, E-mail: avrpost@bk.ru)

**Аннотация.** В статье приведены результаты историко-правового исследования отдельных аспектов реализации государственной уголовно-исполнительной политики России в сфере организации труда осужденных в 1917 – 1922 г.г. Определено, что Временное правительство рассматривало государственную уголовно-исполнительную политику в числе своих приоритетов. Уголовно-исполнительная система стала объектом первоочередных реформ, которые так и не начались ни в социальной ни в экономической сферах. Обосновано, что скорость, с которой происходило разрушение российской УИС в 1917-1918 г.г., а также масштабы и последствия этих деструктивных явлений свидетельствуют об их направленности на дестабилизацию ситуации в обществе и углублении революционной ситуации. Наличие параллельных структур, исполнявших уголовные наказания в период гражданской войны, свидетельствует о существенных сложностях в процессах централизации и формирования единой уголовно-исполнительной системы в советской России. Установлено, что дестабилизация уголовно-исполнительной системы оказала влияние на масштабы и характер дальнейших событий гражданской войны. Спецконтингент пенитенциарных учреждений во многом стал социальной базой для начала гражданского конфликта, а также разрушения существовавших государственных и социально-экономических институтов. Обосновано, что разрушение системы организации труда в уголовно-исполнительной системе в период между революциями 1917 г. способствовали дестабилизации социально-экономического положения в стране. При этом воссоздание уголовно-исполнительной системы и обеспечение общественного порядка в дальнейшем строилось на процессах массовой организации труда осужденных.

**Ключевые слова:** уголовно-исполнительная система, труд, революция, осужденные, государственная политика

PUBLIC PENAL POLICY OF RUSSIA IN THE SPHERE OF CONVICT'S LABOUR ORGANIZATION  
IN THE PERIOD OF 1917 – 1922 (HISTORICAL-LEGAL RESEARCH)

© 2016

**Rodionov Alexey Vladimirovich**, doctor of economic sciences, professor  
of the Department of Economy and Management  
Academy of the FPS of Russia

(390000, Russia, Ryazan, Sennaya Street 1, E-mail: avrpost@bk.ru)

**Abstract.** The article presents the results of historical-legal study of certain aspects of the implementation of the state penal policy of Russia in the sphere of convicts' labour organization in 1917 – 1922. Determined that the Provisional government considered the state penal policy among its priorities. The correctional system has become the object of priority reforms, which have not started neither in the social nor in economic spheres. It is proved that the speed of the destruction of the Russian penal policy in 1917-1918, as well as the magnitude and impact of these destructive phenomena, are the evidence of their orientation on destabilization of the situation in society and the deepening of the revolutionary situation. The existence of parallel structures, performing criminal sanctions in the period of the civil war demonstrates significant difficulties in the processes of centralization and the formation of a united penal system in the Soviet Russia. It is established that destabilization of the penal system have influenced the scope and nature of further developments of the civil war. A special contingent of the penitentiary institutions has become the kind of a social base for the beginning of the civil war, and the destruction of existing state and socio-economic institutions. It is proved that the destruction of the system of labour organization in penal system in the period between the revolutions of 1917 contributed to the destabilization of the socio-economic situation in the country. The reconstruction of penal system and establishing of public order in the future was based on the mass organizations of convicts' labor

**Keywords:** penal system, labour, revolution, prisoners, public policy

**Постановка проблемы.** Государственная уголовно-исполнительная политика является важной составляющей государственной политики в сфере общественной безопасности и охраны правопорядка. При этом труд осужденных на протяжении многих лет рассматривался в качестве одного из основных (а часто и безальтернативных) способов обеспечения ресоциализации преступников. В научной литературе институт организации труда осужденных часто рассматривается как система общественных отношений, которая складывается на определенном историческом этапе. При этом особенности этих общественных отношений определяются существующей правовой доктриной и объективными социально-экономическими условиями, существовавшими на том или ином этапе общественного развития.

В тоже время, заслуживает внимания анализ отдельных особенностей государственной уголовно-исполнительной политики с субъективной точки зрения. Т.е. ее оценка не как следствия существующих объективных условий, а как двигателя и основы для формирования новой исторической реальности. В данном случае, возможно говорить о государственной уголовно-исполнительной политике и системах организации труда осужденных как об инструментах достижения определенных

целей и решения конкретных задач. И если сложившиеся социально-экономические отношения на определенном историческом этапе являются объективными и достаточно просто прослеживаются, то задачи и цели, решаемые при помощи реализации отдельных положений государственной уголовно-исполнительной политики, заслуживают отдельного историко-правового исследования.

**Анализ исследований и публикаций.** Проблематика формирования и реализации государственной уголовно-исполнительной политики России в исследуемом историческом периоде рассматривалась в работах Познышева С.В. [1], Фумм А.М. [2], Реента Ю.А. [3; 4; 5], Жигалевой А.В. [5], Мотина А.В. [6], Зубкова А.И., Калинина Ю.И., Сысоева В.Д. [7], Деткова М.Г. [8] Несмотря на значительное внимание, которое было уделено многим аспектам функционирования российской уголовно-исполнительной системы (далее УИС) в исследуемом периоде, проблематика организации труда осужденных остается актуальным направлением дальнейших научных исследований.

**Целью статьи** является представление результатов историко-правового исследования отдельных аспектов реализации государственной уголовно-исполнительной



политики России в сфере организации труда осужденных в 1917 – 1922 г.г.

*Основной материал исследования.* Февральская революция 1917 г. оказала значительное влияние на все сферы общественной жизни вчерашней Империи. Фактическое безвластие со слабым Временным правительством в руководстве страны создавало почву для массовых волнений и беззакония не только в свободном обществе, но и в местах лишения свободы. Проследить это можно по хронологии нормативных документов, издаваемых в Зимнем дворце весной 1917 г. Если в приказе № 1 от 08.03.1917 г. говорилось о необходимости соблюдения законности, а наказание – является важной составной частью исправления и перевоспитания вчерашних преступников, то уже менее чем через десять дней, 17.03.1917 г. был издан приказ № 2, по которому была объявлена амнистия и были выпущены десятки тысяч уголовных преступников, подавляющее меньшинство из которых были осуждены по политическим статьям.

Приказ № 2 был издан по причине начала массовых акций неповиновения и бунтов в местах лишения свободы. Арестанты быстро смогли понять дух того времени и свои перспективы в условиях фактического безвластия в стране. Осужденные перестали выходить на работы, начались погромы с разрушением и разграблением материальной базы производства в местах лишения свободы [1].

Параллельно шел процесс реформирования системы управления органами и учреждениями исполнения уголовных наказаний. До начала событий февраля 1917 года, как уже отмечалось, подавляющее большинство тюрем находилось в ведении ГТУ, подчинявшегося министерству юстиции. Для контроля над местными тюрьмами, губернские тюремные отделения пользовались помощью местных структур МВД. После революции все подразделения МВД, участвовавшие в управлении тюрьмами, были ликвидированы. ГТУ было переименовано в Главное управление местами заключения (ГУМЗ) и получило монопольный контроль над управлением всей системой исполнения наказаний. Органы ГУМЗ на местах – тюремные инспекции, оставшись без организационной и кадровой поддержки МВД, начали быстро терять контроль над ситуацией в местах лишения свободы, особенно в провинции.

Руководство ГУМЗ периода Временного правительства декларировало труд, как необходимое условие отбывания наказания в виде лишения свободы, которое осуществляется с целью влияния на личность осужденного. Таким образом, труд рассматривался не только как составляющая уголовной репрессии, а как средство перевоспитания. Циркуляр ГУМЗ № 62 от 18.07.1917 г. утверждал, что трудовая деятельность осужденных должна давать знания, с которыми после освобождения из мест лишения свободы они смогут найти работу.

Предполагалось, что труд будет оказывать психологическое воздействие, менять восприятие осужденными общепринятых ценностей, станет основой побуждающей их самоуважение, а также уважение прав и законных интересов других людей. Но на практике все очень сильно отличалось, а циркуляры ГУМЗ приобретали декларативный характер.

Учитывая то, что Временное правительство слабо контролировало ситуацию в стране, стало очевидно, что его подведомственные учреждения (в частности ГУМЗ) недостаточно контролировали ситуацию в системе исполнения уголовных наказаний. Развал экономики России привел к массовой безработице и в местах лишения свободы. В тех учреждениях, где производство все еще сохранялось, их администрация руководствовалась еще дореволюционными нормативными актами.

Учитывая то, что в дореволюционной России труд рассматривался в значительной мере, как элемент уголовного наказания для лиц, приговоренных к лишению свободы, и с такой относительной не усложненной

функцией тюремное ведомство справлялось не без проблем (отметим, что это происходило в политически-стабильном обществе с функционирующей экономикой). Вполне естественным стало то, что ГУМЗ Временного правительства не справился с еще более масштабной задачей – учреждения труда осужденных в качестве способа изменения их психологии, мировосприятия, взглядов на жизнь, окружающих и т.д.

После революционных событий октября 1917 г. ГУМЗ перешел под контроль Наркомата юстиции (далее НКЮ). Параллельно шел процесс утраты контроля центральной власти над ситуацией в регионах. Брестский мир и начавшаяся гражданская война, немецкая оккупация части западных территорий, иностранная интервенция (на севере, Дальнем Востоке, юге бывшей империи), провозглашение различного рода народных республик на будущей территории УССР, Закавказья, Дальнего Востока, Средней Азии и т.д. - череда событий приведшая к фактическому развалу значительной части системы исполнения наказаний, сложившейся до 1917 г.

Процесс построения новой системы управления учреждениями исполнения уголовных наказаний в виде лишения свободы был начат в апреле 1918 г. Тогда был ликвидирован ГУМЗ и учрежден Центральный карательный отдел (далее ЦКО), который по-прежнему был подчинен НКЮ.

Первый нормативный акт, изданный НКЮ в сфере управления УИС, был направлен на организацию труда заключенных. Было принято Постановление НКЮ «О тюремных рабочих командах» от 24.01.1918 г. [9] В тюрьмах должны были быть организованы рабочие команды для проведения определенных государством работ, характер и напряженность которых не должны были быть более тяжелыми по сравнению с чернорабочими. Работать должны были как подследственные, так и осужденные. Оплата труда не должна была отличаться от соответствующих значений в отрасли. Распределяться заработанные деньги должны были в определенных пропорциях: 1/3 – в общетюремный фонд; 2/3 – записывались на счет арестанта и выдавались ему по освобождении. Примечательно, что 10% заработка арестант мог потребовать выплачивать ему в конце каждой рабочей недели.

В июле 1918 г. было принято Постановление НКЮ «О лишении свободы, как о мере наказания, и о порядке отбывания такового (Временная инструкция)» [10] (далее Постановление 1918 г.) в котором были прописаны основополагающие принципы функционирования системы мест лишения свободы. В числе этих принципов были самокупаемость и полное перевоспитание осужденных.

Самокупаемость тюрем предполагала существенную активизацию процессов привлечения заключенных к принудительному труду, при этом, их трудовая деятельность должна была полностью покрывать все затраты государства на функционирование тюремного ведомства. Соответственно, характер и тяжесть труда заключенных должны были быть таковыми, что предполагалось достичь их полного перевоспитания. Постановление 1918 г. отменяло «Устав о содержащихся под стражей» и Устав «О ссылке». Отменялось также деление мест лишения свободы на разряды по тяжести наказания. В решениях судов должен был указываться только срок лишения свободы, при этом отбывание срока в обязательном порядке было связано с принудительным трудом. Примечательно, что в качестве лишения свободы рассматривалась также и такая санкция, как кратковременные принудительные работы без заключения под стражу на время, свободное от работы (до 3 месяцев).

В Постановлении 1918 г. были определены пять видов учреждений исполняющих уголовные наказания, которые находились на полном государственном финансировании: общие места заключения (тюрьмы); рефор-

матории и земельные колонии, как учреждения воспитательно-карательные, в особенности для молодых преступников; испытательные заведения для лиц, по отношению к которым имеются основания для послаблений режима или для досрочного освобождения; карательно-лечебные заведения для помещения арестантов с заметной выраженными психическими дефектами, дегенератов и т. п.; тюремные больницы. Самокупаемость учреждений ЦКО НКЮ предполагалась достичь путем вычетов из заработной платы арестантов. С нетрудоспособных заключенных и подследственных, имеющих собственные средства компенсационные платежи взыскивались. Или обращалось взыскание на их имущество по предписанию руководителя места лишения свободы. ЦКО согласно Постановления 1918 г. состоял из девяти постоянных отделений и совещаний: 1. По выработке воспитательно-трудовых методов и карательных мер; 2. Распределительное; 3. Техническое; 4. Сельскохозяйственное; 5. Врачебно-санитарное; 6. Снабжения; 7. Строительное; 8. Конвойное; 9. Помощи отбывшим наказание.

Заслуживает отдельное внимание Отделение помощи отбывшим наказание. Этому отделению полагалось вести надзор и попечение за освободившимися заключенными. Организовать выплату им субсидий, а также сбор материалов с мест постоянного места жительства вышедших на свободу арестантов относительно их дальнейшей судьбы. Заработная плата арестантов должна была соответствовать ставкам профессиональных союзов соответствующих местностей. Установление сдельных расценок зависело от заведующего работами и должно было происходить с участием представителя заключенных (привлекались по усмотрению инструкторов). Каждый заключенный имел лицевой счет и книжку, где фиксировались заработки и расходы на содержание, а также расходы заключенного из его средств. Большим без денежных средств во время болезни записи в книжку не осуществлялись.

Намного позже, в начале 1930-х, при строительстве Беломорканала, от термина перевоспитание пойдут значительно дальше. Речь уже будет идти о перековке [11]. Примечательным является то, то царское тюремное ведомство даже не пыталось достичь самокупаемости. Чиновники всех уровней исходили из того, что производство в местах лишения свободы, да и вся система исполнения уголовных наказаний являются дотационными. При этом оправданность этих дотаций определялась степенью общественной важности выполняемых изучаемой системой функций. О полном перевоспитании осужденных также до революции вопроса никто не ставил. Это считалось недостижимым.

Утопичность сформулированных ЦКО принципов функционирования системы исполнения уголовных наказаний подтверждает полный отрыв его чиновников от реальности. В 1918 г. работой были обеспечены только 2 % заключенных. Служащие в тюрьмах не получали жалование. Как следствие, коррупционные проявления стали повсеместными, численность личного состава резко снизилась. По свидетельствам очевидцев того времени, из тюрем не уходили только ленивые или те, кому некуда было идти. Одну из петроградских тюрем в 1918 г. бездомные использовали как ночлег, приходя туда вечером и уходя утром.

Начиная с 1918 г. начался длительный процесс формирования государственной политики в сфере исполнения уголовных наказаний. При этом, вне зависимости от изменения целей, функций, задач, методов и организационной структуры системы, труд оставался ее центральным звеном, на организацию которого были направлены главные решения руководства силовых ведомств. Главенствующая роль труда была вполне естественной, т.к. труд в стране советов был провозглашен всеобщим и обязательным.

На протяжении всего поиска оптимальных форм ор-

ганизации труда осужденных в советской России, который затянулся до конца 1920-х г.г. продолжала декларироваться основополагающая роль труда в деле перевоспитания и исправления личности осужденного.

Организационные новации начались с того, что параллельно с ЦКО НКЮ начала функционировать система мест лишения свободы, подчинявшаяся Всероссийской чрезвычайной комиссии (далее ВЧК), где содержали активных противников новой власти. Роль этих мест лишения свободы и численность арестантов в них существенно возросли после начала гражданской войны в 1918 г. Существовала также Центральная коллегия по делам пленных и беженцев (далее Центропленбеж), которая занималась управлением сети концентрационных лагерей, в которых на начало 1918 г. содержалось 2,2 млн. чел. Обмен пленными после заключения Брестского мира освободил лагерь Центропленбежа, однако начавшаяся гражданская война опять быстро их заполнила. Именно на базе эти лагерей началось формирование системы трудовых концентрационных лагерей, ставших подведомственными комитетам ВЧК в губерниях. Легализация концентрационных лагерей произошла в декабре 1918 г. через Постановление Президиума Моссовета от 27 декабря 1918 г. «О концентрационном трудовом лагере» [12].

Поиск оптимальных форм управлением системой мест лишения свободы и координации работы структур ВЧК, Народного комиссариата внутренних дел (далее НКВД) и Центропленбежа, привело к принятию постановления Всероссийского центрального исполнительного комитета (далее ВЦИК) от 15.04.1919 г., которым всю систему мест лишения свободы передали в управление специального отдела НКВД. Уже 17.05.1919 г. это подразделение получило название Отдел принудительных работ (ОПР НКВД). С 24.05.1919 г. Центропленбеж был передан ОПР НКВД на основе принятого Советом народных комиссаров (далее СНК) декрета. ВЧК начало формирование сети лагерей принудительных работ в губерниях, которые стали основными учреждениями в системе ОПР НКВД.

В системе ОПР НКВД функционировало пять типов учреждений (лагерей принудительных работ): лагерь особого назначения, производственные лагеря, концентрационные лагеря общего типа, лагерь для военнопленных и лагерь-распределители. Их деятельность регулировалась принятым 17.05.1919 г. Постановления ВЦИК № 235 «О лагерях принудительных работ» [13].

Согласно Постановления ВЦИК № 235, трудовые лагеря предписывалось организовывать как в черте города, так и за его пределами, используя при этом церковные или помещичьи постройки (монастыри, поместья и усадьбы). В губернских городах вместимость лагерей не должна была быть меньше 300 человек. Заслуживает внимания норматив численности караульных в трудовых лагерях. При условии, что численность заключенных в лагере была меньше 300, что на каждые 15 заключенных полагалось два караульных. В случае, когда заключенных было более 300, то на каждые 10 чел. заключенных свыше 300 полагался еще один караульный. Половина караульной команды должна была нести службу внутри лагеря, другая половина могла сопровождать заключенных на внешние работы.

Заключенные назначались на работы немедленно по прибытии в лагерь и должны были заниматься физическим трудом на протяжении всего срока заключения. Вид работ должна была определять администрация лагеря. Каждый заключенный имел в канцелярии лагеря лицевой счет и книжку, куда вносились данные о его заработке, а также о расходах на его содержание и расходах произведенных из его личных средств, что допускалось правилами того времени. Рабочий день был ограничен 8 часами. Сверхурочные и ночные работы назначались исключительно с соблюдений норм КЗоТа. Сумма вычетов не могла превышать 75% заработка заключенного.

Лагеря должны были быть на полной самокупаемости, причем этот показатель был строгой отчетности. Ответственность за него несла администрация лагеря и сами заключенные. За побег срок увеличивался вплоть до 10 кратного размера, а за повторный побег могла быть применена и высшая на тот момент мера наказания. Допускалась круговая порука заключенных. Заключенные должны были выбрать старосту, который отвечал бы перед администрацией и вступал с ней в переговоры. За отказ от работы заключенные подлежали наказанию. За хорошую работу и поведение, заключенный мог быть отпущен для жизни на свободе при условии ежедневного прихода в лагерь на работу. Допускалось досрочное освобождение осужденных.

В мае 1920 г. ОПП был повышен в статусе до Главного управления принудительных работ (далее ГУПР НКВД). В дальнейшем, вплоть до 1922 г. в стране будут функционировать две параллельные системы мест лишения свободы, подотчетные специальным службам (ГУПР НКВД и ВЧК). Некоторые исследователи связывают это с тем, что НКВД и ВЧК в 1919 – 1922 г.г. находилось одновременно под руководством Ф.Э. Дзержинского. Примечательно, что содержание мест лишения свободы из системы ВЧК проходило тогда по сметам НКВД.

Создание ряда параллельно функционирующих структур исполнения наказаний, исходя из нужд силовых ведомств, привело к тому, что в 1919 г. в РСФСР одновременно функционировало три системы учреждений исполнения уголовных наказаний в виде лишения свободы: ЦКО НКЮ, ГУПР НКВД и ВЧК. Статистика численности заключенных в местах лишения свободы в то время была следующей. В 1920 г.: ГУПР – 25,3 тыс. чел., ЦКО НКЮ – 47,8 тыс. чел. В конце 1921 г., соответственно 41 тыс. чел. (ГУПР НКВД) и 73,2 тыс. чел. (ЦКО НКЮ). Отметим, что в статистике численности заключенных в учреждениях ЦКО НКЮ учтены подследственные, ожидавшие приговора суда. Точной статистики численности арестантов в учреждениях ВЧК того времени нет, однако примерные данные говорят об ориентировочной численности в 50 тыс. чел. В системе ЦКО НКЮ были созданы следующие разновидности мест лишения свободы: реформатории, дома заключения, исправительные дома, земледельческие колонии. Предполагалось, что в местах лишения свободы ЦКО НКЮ будут отбывать наказания за уголовные преступления, а в лагерях ГУПР НКВД будут находиться враги советской власти. На деле, в первые годы советской власти, в условиях отсутствия уголовного кодекса и повальной безграмотности личного состава силовых ведомств на местах, реальной дифференциации заключенных в зависимости от совершенного преступления не осуществлялось. Как следствие, в 1921 г. в числе заключенных ГУПР НКВД было только 19% осужденных за контрреволюционную деятельность. Остальные отбывали наказание за классические уголовные преступления.

Учитывая то, что Постановление 1918 г. слабо коррелировало с реальностью и мало соответствовало сложившемуся после двух революций положению, нормативная база, регулировавшая процесс отбывания наказания в виде лишения свободы, требовала изменений. НКЮ РСФСР принял Постановление от 15.11.1920 г., которым вводилось в действие Положение «Об общих местах заключения РСФСР» (далее Положение 1920 г.). Отметим, что этот документ представляет значительный интерес с точки зрения юридической техники. Положение 1920 г. – достаточно объемный документ, в котором с большой подробностью и обстоятельностью прописаны все аспекты отбывания наказания в виде лишения свободы. Регламентируется даже распорядок дня арестанта, рацион его питания, гардероб, процедура передачи на хранение его личных вещей во время отбывания тюремного срока и много другое.

Труд заключенных урегулирован нормами, содержащимися в отдельной части II-го отдела, касающего-

ся вопросов режима. Для арестантов устанавливался 8-часовой рабочий день с возможностью его продления в летнее время на сельскохозяйственных работах. Обязательным было школьное обучение для безграмотных не менее двух раз в неделю с продолжительностью занятий не менее двух часов. Регламентация труда арестантов также подробно описана, однако существенных изменений в трудовых правах осужденных и подследственных она не содержала.

По своему содержанию Положение 1920 г. было больше похоже на очень подробную инструкцию. По нашему мнению, стоит отметить, что в Положении 1920 г. были отображены очень прогрессивные нормы о раздельном содержании арестантов в зависимости от характера совершенного преступления и криминального опыта заключенного. С точки зрения организации труда заключенных, существенных изменений данное положение не принесло.

В 1921 г. политика партии и правительства в отношении системы исполнения наказаний и организации труда заключенных по сравнению с прошлыми годами не менялась. Требования оставались без изменений: самокупаемость и успешная работа над перевоспитанием заключенных. При этом утопичность достижения этих результатов в сложившихся тогда условиях усиливалась нормативами социальных гарантий, установленных для осужденных, привлекаемых к труду.

СНК своими постановлениями определял, что условия труда заключенных (в т.ч. и заработная плата) не должны отличаться от согласованных с профессиональными союзами нормативами для свободных рабочих. Отметим, что подобные же требования содержались в проекте «Устава о содержащихся под стражей» НКЮ УССР, который в 1919 г. пытались принять дважды. Помимо этого в разделе 3 проекта Устава союзной республики предполагалось регламентировать широкий круг вопросов трудовых гарантий для арестантов. При этом труд никак не связывался с перевоспитанием, он был определен, как общеобязательный и также должен был финансироваться на уровне не меньшем по сравнению с установленным профсоюзами. В итоге, ни в 1919 г. ни позже в УССР ничего подобного не приняли, а такого рода решения СНК в РСФСР в ближайшие десятилетия не выполнял.

Вплоть до создания СССР и принятия Исправительно-трудового кодекса РСФСР 1924 г. (далее ИТК 1924 г.) процесс централизации системы исполнения наказаний шел медленно. В будущих союзных республиках и автономных республиках РСФСР местные власти занимались своим нормотворчеством. Как пример можно привести УССР, где 07.03.1920 г. НКЮ УССР принял Временную инструкцию «Об организации Губернских тюремных карательных отделов». В этой инструкции определялась организационная структура местных тюремных карательных отделов, предписывалось открыть мастерские в тюрьмах с целью широкого привлечения заключенных к труду. Добросовестное отношение к труду, согласно инструкции, поощрялось дополнительным пищевым пайком, послаблением режима (разрешение на дополнительные прогулки), дополнительными свиданиями и досрочным освобождением.

Выводы. Временное правительство рассматривало государственную уголовно-исполнительную политику в числе своих приоритетов. Об этом свидетельствует целый ряд нормативных документов, изданных в 1917 г. При этом, УИС стала объектом первоочередных реформ, которые так и не начались ни в социальной ни в экономической сферах. Скорость, с которой происходило разрушение российской УИС, а также масштабы и последствия этих деструктивных явлений свидетельствуют об их направленности на дестабилизацию ситуации в обществе и углублении революционной ситуации. Наличие параллельных структур, исполнявших уголовные наказания в период гражданской войны, свидетельствует о

существенных сложностях в процессах централизации и формирования единой УИС в советской России.

Отметим, что дестабилизация УИС оказала влияние на масштабы и характер дальнейших событий гражданской войны. Именно спецконтингент пенитенциарных учреждений во многом стал социальной базой для начала гражданского конфликта, а также разрушения существовавших государственных и социально-экономических институтов. Существование параллельных структур, оперировавших УИС в исследуемый период, значительно затрудняло процессы стабилизации криминогенной обстановки и обеспечения общественной безопасности. Отметим, что воссоздание централизованной УИС в советской России во многом было связано с процессами организации труда спецконтингента. При этом масштабы трудоустройства осужденных следует оценивать не с позиции существовавшего политического курса и высокого уровня политической репрессивности, а учитывая практически полную степень уничтожения УИС Российской Империи и последовавшие за этим события. На наш взгляд, разрушение системы организации труда в УИС в период между революциями 1917 г. (а также последовавшие за этими событиями тотальные деструктивные последствия) не способствовали стабилизации социально-экономического положения в стране. Однако воссоздание УИС и обеспечение общественного порядка в дальнейшем строилось на процессах массовой организации труда осужденных.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Познышев С.В. Основы пенитенциарной науки. М., 1923. – 843 с.
2. Фумм А.М. Первый исправительно-трудовой кодекс РСФСР об организации труда заключенных // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2015. № 4(32). С. 40 – 44.
3. Реент Ю.А. История уголовно-исполнительной системы России./ учебник для ОУ ФСИН. Рязань: Академия ФСИН, 2006. – 373 с.
4. Реент Ю.А. Из опыта становления исправительно-трудовой системы РСФСР // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. 2004. №2. С. 20-24
5. Реент Ю.А., Жигалев А.В. Становление исправительно-трудовой системы советской России в 20-е годы XX века // Человек: преступление и наказание. 2009. №2. С. 35 - 41
6. Мотин А.В. Эволюция организационно-экономического механизма управления производством уголовно-исполнительной системы // Бизнес в законе. Экономико-юридический журнал. 2012. № 2. С. 235 – 237.
7. Зубков А.И., Калинин Ю.И., Сысоев В.Д. Пенитенциарные учреждения в системе Министерства юстиции России. История и современность / Под ред. и с предисл.: Крашенинников П.В., Степашин С.В. М. : Норма, 1998. – 176 с.
8. Детков М.Г. Содержание пенитенциарной политики Российского государства и ее реализация в системе исполнения уголовного наказания в виде лишения свободы в период 1917-1930 годов /Монография. М. : Изд-во РИПК работников ОВД, 1992. – 192 с.
9. Постановление НКЮ «О тюремных рабочих командах» от 24.01.1918 г. // Опубликовано в № 16-ом Газета Рабочего и Крестьянского Правительства. – 1918. – № 16 (от 24.01.1918). – Ст. 284
10. Постановление НКЮ «О лишении свободы, как о мере наказания, и о порядке отбывания такового (Временная инструкция)» от 23.07.1918 // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917 – 1918 г.г. – М. : Управление делами Совнаркома СССР, 1942. – С. 708 – 714.
11. Беломорско-Балтийский канал имени Сталина: история строительства, 1931 – 1934 г.г. – Монография, под ред. М. Горького, Л.Л. Авербаха, С.Г. Фирина. – М. : ОГИЗ. – 1934. – 616 с.

12. Вечерние известия Московского Совета раб. и крест. депутатов. 1918. 30 дек. // Декреты советской власти. М., 1971. Т. 5. С. 69.

13. Постановление Всероссийского центрального исполнительного комитета Советов «О лагерях принудительных работ» от 17.05.1919 г. // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1919 г. – М. : Управление делами Совнаркома СССР, 1943. – С. 327 – 332

14. Постановление Наркомюста РСФСР от 15.11.1920 «Положение об общих местах заключения Р.С.Ф.С.Р.» // <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=9642>

15. Фролов Ю.А. Организационно-правовые преобразования системы учреждений и органов, исполняющих наказание в Украинской ССР. Учеб. пособие - К. : КВШ МВД СССР, 1984. - 100 с.

16. Фролов Ю.О. Развитие исправительно-трудового права на Украине в первые годы советской власти. – К. : КВШ МВД СССР, 1984. - 194 с.

## ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОЙ СТОРОНЫ НАРУШЕНИЯ НЕПРИКОСНОВЕННОСТИ ЧАСТНОЙ ЖИЗНИ

© 2016

Сапранкова Татьяна Юрьевна, аспирант

*Академия Следственного комитета Российской Федерации  
(125080, Россия, Москва, ул. Врубеля, д. 12, e-mail: belkovb35b@gmail.com)*

**Аннотация.** Действующие уголовно-правовые пределы охраны неприкосновенности частной жизни не в полном объеме защищают конституционные права граждан. Нуждаются в совершенствовании как уголовно-правовые нормы, так и практика их применения. Центральное место в субъективной стороне нарушения неприкосновенности частной жизни занимает форма вины. Рассматриваемое преступление может совершаться только умышленно и всегда направлено на публичное распространение, причинение нравственных страданий или иного вреда жертве. В законодательной характеристике субъективной стороны преступлений, предусмотренных ст. 137 УК РФ, не отражены мотив и цель, что представляется упущением законодателя, так как не согласуется с иными положениями УК РФ, защищающими конфиденциальную информацию. Собираание сведений о частной жизни, составляющих личную тайну из корыстных побуждений должно наказываться более строго, так как усиливает общественную опасность содеянного. Необходимо четко установить преступность собирания сведений о частной жизни (тайне) лица в целях распространения, уточнив общественно опасное поведение, подразумевающее как вторжение в частную жизнь, так и последующую огласку информации. Такое уточнение создаст дополнительные гарантии законности в профессиональной деятельности журналистов.

**Ключевые слова:** частная жизнь, личная тайна, конфиденциальность, неприкосновенность, публичность.

## SOME FEATURES OF THE SUBJECTIVE SIDE OF A VIOLATION OF THE PRIVACY

© 2016

Saprankova Tatyana Yurievna, graduate student

*Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation  
(125080, Russia, Moscow, Vruble St., 12, e-mail: belkovb35b@gmail.com)*

**Abstract.** The existing criminal law of private life inviolability protection is not fully protecting the constitutional rights of citizens. Need improvement as a criminal-legal norms and practice of their application. Central to the subjective side of the infringement of privacy is a form of guilt. The considered crime can be committed only intentionally and always aimed at public dissemination, the infliction of mental suffering or other harm to the victim. In the legislative characteristic of the subjective party of the crimes provided by article 137 of the criminal code does not reflect the motive and purpose of what appears to be the omission of the legislator, as it is not consistent with the other provisions of the criminal code that protects confidential information. The gathering of information on private life constituting a personal secret from mercenary motives should be punished more severely, as it strengthens the social danger of the offense. It is necessary to clearly establish the crime of gathering information about private life (private) entity for the purpose of distribution, adding a socially dangerous behavior, implying an invasion of privacy, and the subsequent publicity information. This clarification will create additional guarantees of legality in the professional activities of journalists.

**Keywords:** privacy, personal privacy, confidentiality, integrity, publicity.

Исследование содержания субъективной стороны преступления представляет научный интерес, поскольку при этом может быть проведен правовой анализ обстоятельств, определяющих формирование намерения совершить конкретное общественно опасное деяние. В теории уголовного права субъективная сторона преступления получила осмысление с точки зрения индивидуализации уголовной ответственности [1, с. 137], проявления свободы воли в преступном поведении [2, с. 423-433], взаимосвязи с признаками, относящимися к объективной стороне [3, с. 60]. Справедливым является и установление связи между преступным поведением и юридически значимыми признаками субъекта преступления [4, с. 74]. При определении содержания субъективной стороны одни ученые ограничивают его формой и признаками вины [5, с. 41-45], другие включают не только эти понятия, но и мотивы и цели преступления [6, с. 112-115]. Разумным компромиссом в данном случае является подход, в соответствии с которым мотивация и целевые установки виновного приобретают уголовно-правовое значение только в тех случаях, когда существует прямое указание в норме Особенной части УК РФ относительно этих обстоятельств, и они становятся составовообразующими или квалифицирующими признаками общественно опасного деяния [7, с. 134]. Исходя из этого, может быть проведен анализ субъективной стороны нарушения неприкосновенности частной жизни.

В статье 137 УК РФ отсутствует указание на мотивы и цели, которыми руководствуется виновный при совершении данного преступления. В связи с этим центральное место в субъективной стороне нарушения неприкосновенности частной жизни приобретает форма вины. С учетом природы указанных в ст. 137 УК РФ общественно опасных деяний, а именно собирания и распростране-

ния без согласия потерпевшего сведений о его частной жизни, личной или семейной тайны, следует отметить, что рассматриваемое преступление может совершаться только умышленно.

Так, лексическое значение слова «собираание» подразумевает сосредоточение, соединение, приведение в интегрированное состояние [8, с. 721]. Слово «распространение» истолковывается филологами в значении «расширение», «придание известности», «достижение широких пределов» [8, с. 647]. Из этого следует, что с помощью данной терминологии может характеризоваться только активное, целенаправленное поведение человека. Использование законодателем категорий «без согласия» (в. ч. 1 ст. 137 УК РФ), «с использованием служебного положения» (ч. 2 ст. 137 УК РФ), «незаконное распространение» (ч. 3 ст. 137 УК РФ) характеризует, как представляется, сознательную деятельность субъекта, направленную на достижение конкретного результата и исключающую вследствие этого проявление неосторожности. Таким образом, рассматриваемое преступление может быть совершено только умышленно.

В статье 25 УК РФ умышленным преступлением признается деяние, совершенное с прямым или косвенным умыслом. В отечественной правовой традиции сложилось определение умысла как направление воли, при котором виновный предвидит последствия, могущие возникнуть из его деяния, желание их наступления и совершения действий ради осуществления этого желания [9, с. 138]. Советские ученые исходили из того, что умысел сочетает качественные характеристики сознания и воли виновного [10, с. 181-182]. В современных исследованиях при определении умысла учитывается связь таких компонентов, как сознание, воля и эмоции, оказывающих воздействие на характер психического от-

ношения к совершаемым преступным действиям и прогнозируемым общественно опасным последствиям [11, с. 53-61]. При этом обращается внимание на преемственность дореволюционного, советского и современного правового регулирования определения умысла через его виды – прямой и косвенный [12, с. 124-130].

Руководствуясь сформировавшимися в теории уголовного права подходами, необходимо отметить, что в составе нарушения неприкосновенности частной жизни умышленная вина обладает следующими особенностями.

Во-первых, особенностями, характеризующими интеллектуальный элемент умысла.

Так, лицо осознает общественную опасность своих действий. В силу особенностей определения объективной стороны рассматриваемого преступления через такие категории, как собирание и распространение конфиденциальной информации, его совершение путем бездействия представляется невозможным. Так, доступ к такой информации в отсутствие согласия лица, являющегося ее законным обладателем, подразумевает активную форму преступного поведения. Предание ее огласке публичным способом также невозможно в результате бездействия. Использование служебного положения по смыслу ч. 2 ст. 137 УК РФ предполагает совершение виновным определенных действий, входящих в круг его полномочий, благодаря чему осуществляется доступ к информации и ее публичное разглашение. При таких обстоятельствах бездействие в составе рассматриваемого преступления исключается.

Осознание общественной опасности совершаемых действий при нарушении неприкосновенности частной жизни выражается в следующем. Во-первых, субъект понимает, что он приобретает доступ к информации о частной жизни другого человека, его личной или семейной тайне против его воли. Во-вторых, он имеет представление о том, что полученные сведения потерпевший хранил в тайне как обстоятельства личного характера, доступ к которым для посторонних лиц исключается. В-третьих, недопустимость разглашения сведений о частной жизни лица является аксиомой современного цивилизационного процесса, неотъемлемой частью которого выступает российское общество. Соответственно, осознавая изложенные обстоятельства, субъект полностью воспринимает природу совершаемых действий как общественно опасных.

Совершая преступление, виновный осознает природу сведений, которые он собирает или распространяет без согласия потерпевшего, как конфиденциальных, относящихся к частной жизни, личной или семейной тайне. Разделяя утверждение о том, что частная жизнь находится за рамками публично-правовых отношений, ее содержание индивид определяет самостоятельно [13, с. 227-231], необходимо отметить следующее. Любые сведения о личной жизни человека, которые он не желает делать достоянием гласности, должны быть защищены положениями о неприкосновенности частной жизни и признаваться личной (а в необходимых случаях, семейной) тайной. Соответственно, их собирание и распространение указанными в ст. 137 УК РФ способами должно влечь за собой квалификацию таких действий как преступных. При совершении преступлений виновный не может не осознавать, что он осуществляет грубое вторжение в частную жизнь потерпевшего.

При использовании служебного положения субъект нарушения неприкосновенности частной жизни осознает не только общественную опасность, но и противоправность своих действий. Так, лица, имеющие в связи со службой или работой доступ к персональным данным других лиц, знакомы с положениями действующего законодательства о защите персональных данных, в частности, с правилами их хранения в условиях недоступности для посторонних.

Наличие в положениях ст. 137 УК РФ признака пу-

бличности распространения сведений о частной жизни, личной или семейной тайне человека также подразумевает осознание виновным противоправности содеянного. Так, его использование подразумевает обеспечение доступа к конфиденциальной информации неограниченного круга лиц, а указание на возможность распространения сведений о личности несовершеннолетнего потерпевшего, перенесенных им физических и нравственных страданий отражает то обстоятельство, что виновный предаст гласности информацию, относящуюся к уголовному судопроизводству. Из этого следует, что виновный понимает перспективу существования правовых положений, устанавливающих ответственность за такие действия. В целом представляется справедливым суждение о том, что осознание общественной опасности может не охватывать четкой информированности лица об объеме противоправности деяния [14, с. 32-33]. Однако из содержания диспозиций всех трех частей ст. 137 УК РФ можно сделать вывод о том, что вероятное наличие правового запрета для субъекта ясно и понятно.

Далее, осознание общественной опасности нарушения неприкосновенности частной жизни подразумевает и мысленную оценку субъектом своих действий как незаконных, поскольку в силу прямого указания закона способы собирания и распространения информации исключают ее законный оборот. Исходя из смысла ч. 3 ст. 137 УК РФ, субъект осознает и несовершеннолетний возраст потерпевшего (недостижение им возраста 16 лет), и вид сведений конфиденциального характера, которые распространяются публичным способом. В свою очередь, использование в преступных целях публичного выступления, публично демонстрирующегося произведения, средства массовой информации, ресурсов информационно-телекоммуникационных сетей также осознается виновным.

Более того, до 80% выявленных фактов нарушения неприкосновенности частной жизни в современный период имеют тесную связь с распространением конфиденциальных сведений в социальных сетях и других ресурсах информационно-телекоммуникационной сети «Интернет». Анализ приговоров по 36 уголовным делам, возбужденным по признакам преступлений, предусмотренных ст. 137 УК РФ, позволил выявить 28 случаев распространения информации о частной жизни, личной или семейной тайне потерпевших на электронных ресурсах «Вконтакте», «Одноклассники», «Мой мир», «Facebook». В силу крайне малочисленной судебной практики по уголовным делам о нарушении неприкосновенности частной жизни (например, в 2015 г. за это было осуждено 64 человека (0,008% от общего числа осужденных), в т.ч. по ч. 2 и ч. 3 ст. 137 ни одного [15]) эти данные представляются репрезентативными.

Следует отметить и то обстоятельство, что осужденными по изученным уголовным делам чаще всего (75%) собирались и распространялись сведения, относящиеся к интимной жизни потерпевших (фотоизображения в обнаженном виде, видеозаписи, содержащие сцены сексуального характера), что подразумевает наличие у виновного четкого представления об относимости их содержания к частной жизни, личной или семейной тайне. В других случаях предметом собираемых и распространяемых сведений была информация, относящаяся к состоянию здоровья, в том числе, в интимной сфере, либо к иным обстоятельствам, которые потерпевшие желали бы сохранить в тайне (развод, участие в производстве по уголовному делу, круг общения и др.). Такое желание представляется очевидным с учетом природы распространяемой информации. И естественно, что виновный осознает нежелательность ее собирания или распространения публичным способом, а также возникающую в связи с этим общественную опасность.

Далее, осознавая общественную опасность своих действий, лицо предвидит возможность или неизбежность наступления общественно опасных последствий

нарушения неприкосновенности частной жизни. В случаях, когда совершается преступление, предусмотренное ч. 1 или ч. 2 ст. 137 УК РФ, виновный предвидит причинение нравственных страданий потерпевшему.

Так, при незаконном сборе конфиденциальных сведений о частной жизни лица, составляющих его личную или семейную тайну, виновный понимает, что действует без согласия потерпевшего. Для него очевидно, что вторжение в частную жизнь может повлечь за собой получение информации, которую потерпевший желал бы оставить в тайне и уж во всяком случае – в ограниченном доступе. При незаконном распространении виновный понимает, что эта информация станет предметом ознакомления неограниченного круга лиц. При использовании в этих целях публичных мероприятий, средств массовой информации или информационно-телекоммуникационных сетей виновный предвидит, что количество этих лиц может не поддаваться никакому учету. При этом, если информация носит интимный характер, а также определенным образом позорит потерпевшего (например, при распространении сведений о супружеской измене) виновный не может не понимать, что последствием ее распространения может стать формирование негативного отношения к потерпевшему со стороны близких и широкого круга третьих лиц (представителей работодателя, общественности и пр.). Для виновного очевидно, что в результате распространения конфиденциальной информации потерпевший может быть дискредитирован как гражданин, семьянин, общественный деятель.

Превентивные меры в данном направлении были приняты федеральным законодателем в 2015 г., когда был принят Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и защите информации» и статьи 29 и 402 Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации» [16]. После вступления в силу этого закона 1 января 2016 г. каждый пользователь информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» получил право требования от операторов поисковых систем удаления недостоверной и неактуальной информации о себе, если она распространялась с нарушением законодательства. Однако эти меры позволяют ликвидировать последствия нарушения неприкосновенности частной жизни, если распространенные сведения носили ложный характер. По смыслу же ст. 137 УК РФ информация должна соответствовать действительности. В противном случае содеянное должно квалифицироваться по ст. 128.1 УК РФ как клевета. Таким образом, принятые меры только частично способны остановить распространение информации о частной жизни лица.

Далее, совершая нарушение неприкосновенности частной жизни, виновный предвидит как неизбежность, так и возможность наступления общественно опасных последствий в виде создания условий для неограниченного доступа к конфиденциальной информации. Четкое представление о реальных результатах сбора и распространения информации о частной жизни лица у него может отсутствовать, равно как и о количестве лиц, которые получат к ней доступ. Более того, формальная конструкция составов преступлений, предусмотренных ч. 1 и ч. 2 ст. 137 УК РФ, не требует отражения в интеллектуальном элементе умысла этих обстоятельств.

Из содержания ст. 137 УК РФ видно, что составообразующее значение общественно опасные последствия приобретают только в положениях ч. 3, относящейся к незаконному распространению информации о несовершеннолетних потерпевших, не достигших возраста 16 лет, и полученных ими физических или нравственных страданиях. При этом перечень последствий сформулирован не вполне определенно: причинение вреда здоровью, психическое расстройство или иные тяжкие последствия. К иным тяжким последствиям можно отнести суицид или его попытку, необходимость коренно-

го изменения образа жизни (смена семьей потерпевшего места жительства, изменение места учебы несовершеннолетнего или места работы его родителей). Виновный в данном случае предвидит скорее возможность, чем неизбежность наступления этих последствий, поскольку прогностическая оценка воздействия распространенной информации на потерпевшего или его близких не представляется возможной.

Вышеизложенное позволяет заключить, что интеллектуальный элемент умысла лица, совершающего нарушение неприкосновенности частной жизни, охватывает объективизацию в его сознании обстоятельств, относящихся к предмету преступления, незаконности доступа к конфиденциальным сведениям, приоритету публичности их распространения, вероятно или неизбежному причинению нравственных страданий жертве или иного вреда, связанного с ее участием в жизни социума.

Вторая особенность субъективной стороны нарушения неприкосновенности частной жизни относится к волевой сфере человека. Так, из смысла ч. 2 и ч. 3 ст. 25 УК РФ следует, что волевые усилия виновного в умышленном преступлении направляются на достижение конкретного преступного результата, включают сознательное допущение такого результата или безразличное к нему отношение. В зависимости от этого различаются прямой и косвенный умысел.

При совершении преступлений, предусмотренных ст. 137 УК РФ, виновный, как представляется, может действовать и с прямым умыслом, желая умаления репутации потерпевшего, и с косвенным, сознательно это допуская или относясь к таким последствиям безразлично. В ч. 3 ст. 137 УК РФ не получило закрепления неосторожное отношение к тяжким последствиям, которые могут стать результатом незаконного распространения сведений о несовершеннолетнем потерпевшем, не достигшем возраста 16 лет. Из этого следует, что последствия в данном случае не только охватываются интеллектуальным элементом умысла, но и отражаются в конкретных волевых усилиях субъекта преступления.

Однако такой подход представляется не основанным на характере и степени общественной опасности данного деяния. Преступление, предусмотренное ч. 3 ст. 137 УК РФ, относится к категории средней тяжести. Из этого следует – в сопоставлении с положениями Особенной части УК РФ о преступлениях против жизни и здоровья, – что желание причинения вреда этим неотъемлемым человеческим благам, выраженное в конкретных преступных действиях, получает достаточно лояльную правовую оценку в виде потенциально применимых мер наказания. Так, санкции за убийство (ст. 105 УК РФ) или умышленное причинение тяжкого вреда здоровью (ст. 111 УК РФ) существенно превышают пять лет лишения свободы, которое является максимально строгим наказанием по ч. 3 ст. 137 УК РФ. Соответственно, умышленное отношение к наступлению общественно опасных последствий в структуре субъективной стороны состава преступления, предусмотренного ч. 3 ст. 137 УК РФ, не согласуется с характером и степенью общественной опасности данного деяния. С учетом изложенного, представляется необходимым в ч. 3 ст. 137 УК РФ в характеристику общественно опасных последствий включить конструкцию «повлекшее по неосторожности». Преступления с двумя формами вины в целом признаются умышленными (ст. 27 УК РФ). Поэтому указание на неосторожное отношение к последствиям не изменит общей характеристики преступлений, предусмотренных ч. 3 ст. 137 УК РФ, как умышленных. В остальном предлагаемые изменения будут способствовать индивидуализации привлечения к уголовной ответственности и справедливому наказанию виновных.

Исходя из изложенного, признаком умысла в составе нарушения неприкосновенности частной жизни является желание, сознательное допущение или безразличное отношение к последствиям в виде дискредитации потер-

певшего, умаления его репутации, нравственным страданиям. Соответственно, данное преступление может совершаться и с прямым, и с косвенным умыслом. Кроме того, умысел может быть охарактеризован как определенный (конкретизированный) и заранее обдуманый. Об этом свидетельствует упоминание в положениях ст. 137 УК РФ о публичном способе распространения конфиденциальной информации. Так, публичные выступления, публично демонстрирующиеся произведения не обладают характером экспромта, т.е. тщательно готовятся. Деятельность средств массовой информации подчиняется требованиям действующего законодательства о защите неприкосновенности частной жизни. Поэтому представляется маловероятным спонтанное распространение таких сведений.

В законодательной характеристике субъективной стороны преступлений, предусмотренных ст. 137 УК РФ, не получили отражения такие факультативные признаки, как мотив и цель. Это представляется упущением законодателя и не согласуется с иными положениями УК РФ, защищающими конфиденциальную информацию.

Так, в ст. 183 УК РФ (незаконное получение или разглашение сведений, составляющих коммерческую, налоговую или банковскую тайну) прямо указано, что это преступление может совершаться из корыстной заинтересованности. В ст. 275 УК РФ (государственная измена) целью преступления является оказание помощи иностранным субъектам в проведении враждебной деятельности против России (в данном случае законодатель не использовал слово «цель», однако из диспозиции этой нормы целевые установки виновного представляются очевидными).

В свою очередь, соби́рание сведений о частной жизни лица, составляющих его личную или семейную тайну, может совершаться из корыстных побуждений, и это должно наказываться более строго, поскольку усиливает общественную опасность содеянного. Аналогично можно допустить и совершение распространения конфиденциальных сведений из корыстных побуждений (например, при обещании вознаграждения виновному о средствах массовой информации, при установлении платного доступа к материалам, размещаемым в информационно-телекоммуникационных сетях и др.).

Далее, по аналогии со ст. 183 УК РФ представляется необходимым четко установить преступность такого деяния, как соби́рание сведений о частной жизни лица, составляющих его личную или семейную тайну, в целях их последующего распространения. В данном случае получит уточнение общественно опасное поведение, подразумевающее не только вторжение в частную жизнь, но и намерение предать гласности полученную информацию. Кроме того, корыстная окраска содеянного получит взаимосвязь со специфической целевой установкой. Одновременно будут созданы дополнительные гарантии законности в профессиональной деятельности журналистов.

В связи с изложенным, представляется необходимым изложить ч. 2 ст. 137 УК РФ в следующей редакции: «Те же деяния, совершенные из корыстной заинтересованности, или лицом с использованием служебного положения, а равно соби́рание сведений о частной жизни лица, составляющих его личную или семейную тайну, в целях их последующего распространения, – наказываются...».

Отсутствие в положениях об уголовно-правовой охране неприкосновенности частной жизни признаков мотивации и целевых установок субъекта преступления привело к тому, что в судебной практике фактически представлены те ситуации, в которых преступные действия совершены из личных неприязненных отношений и имеют по существу бытовой характер. Между тем, перспективы дискредитации лиц, имеющих специальный статус (государственных и общественных деятелей, государственных служащих и др.), путем вторжения в

их частную жизнь достаточно велики. Одновременно – особенности в период предвыборной избирательной кампании и иных общественно значимых событий – достаточно велик риск использования противоправных технологий, направленных на дискредитацию отдельных кандидатов на выборные должности, иных лиц, ведущих публичный образ жизни. Поэтому криминализация мотивов и целей нарушения неприкосновенности частной жизни выглядит обоснованной.

Исследовав особенности субъективной стороны преступления, предусмотренного ст. 137 УК РФ, представляется необходимым сделать вывод о том, что установленные пределы охраны неприкосновенности частной жизни не в полном объеме соответствуют глобальным вызовам современности. В связи с этим нуждаются в совершенствовании как уголовно-правовые нормы, так и практика их применения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кудрявцев В.Н. Общая теория квалификации преступления. М.: Юрид. лит., 1972. 321 с.
2. Шевелева С.В. Свобода воли и субъективные признаки состава преступления // Актуальные проблемы российского права. 2014. № 3. С. 423-433.
3. Рарог А.И. Настольная книга судьи по квалификации преступлений: практическое пособие. М.: Проспект, 2009. 224 с.
4. Уголовное право России: практический курс / под ред. А.И. Бастрыкина, А.В. Наумова. М.: Волтерс Клувер, 2007. 808 с.
5. Дагель П.С., Котов Д.П. Субъективная сторона преступления и ее установление. Воронеж: изд-во ВГУ, 1974. 243 с.
6. Демидов Ю.А. Социальная ценность и оценки в уголовном праве. М.: Юрид. лит., 1975. 182 с.
7. Гаухман Л.Д. Квалификация преступлений: закон, теория, практика. М.: ЦентрЮрИнфор, 2010. 557 с.
8. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Русский толковый словарь. М.: Эксмо, 2007. 928 с.
9. Таганцев Н.С. О преступлениях против жизни по русскому уголовному праву. СПб: Лань, 2013. 330 с.
10. Утевский Б.С. Вина в советском уголовном праве. М.: Госюриздат, 1950. 320 с.
11. Дубовиченко С.В. Понятие умышленной вины и ее сущность // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2010. № 72. С. 53-61.
12. Акимочкин В.И., Кораблева С.Ю. Виды умысла и их влияние на квалификацию // Бизнес в законе. 2012. № 2. С. 124-130.
13. Баглай М.В. Конституционное право Российской Федерации. М.: Норма, 2009. 800 с.
14. Лунеев В.В. Субъективное вменение. М.: Спарк, 2000. 70 с.
15. Сводные статистические сведения о состоянии судимости в России за 2015 год // Судебный департамент при Верховном Суде РФ [электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.cdep.ru/index.php?id=79> – Загл. с экрана.
16. О внесении изменений в Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и защите информации» и статьи 29 и 402 Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации: Федер. закон от 13.07.2015 № 264-ФЗ [принят Гос. Думой 03.07.2015] // Рос. газ. 2015. 16 июля.



## ВТОРИЧНАЯ ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРАВОСОЗНАНИЯ

© 2016

**Скоробогатов Андрей Валерьевич**, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры  
«Теория государства и права и публично-правовых дисциплин»

**Скоробогатова Анна Ильдаровна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой  
педагогической психологии и педагогики

*Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)  
(420111, Россия, Казань, ул. Московская, 42, e-mail: skorobogatova@ieml.ru)*

**Аннотация.** *Цель:* исследовать роль вторичной правовой социализации в формировании профессионального юридического правосознания. *Методы:* диалектический подход к познанию социальных явлений, позволяющий проанализировать их в историческом развитии и функционировании в контексте совокупности объективных и субъективных факторов, а также постмодернистская парадигма, дающая возможность исследовать правовую реальность на различных уровнях, в том числе правоинтерпретационном. Диалектический подход и постмодернистская парадигма определили выбор конкретных методов исследования: компаративного, герменевтического, дискурсивного, формально-юридического. *Результаты:* вторичная правовая социализация представляет собой процесс овладения индивидом стандартов правового поведения, позволяющий ему стать актором правовой реальности. В ходе вторичной правовой социализации происходит идентификация индивида с определенной социальной группой. В связи со спецификой юридической деятельности для идентификации индивида с номинальной, а тем более реальной, профессиональной группой юридическое образование дает лишь минимально необходимые знания и навыки. Становление же индивида актором группы происходит исключительно в процессе вторичной правовой социализации. Она способствует стереотипизации и каузальной атрибуции им правовой реальности в соответствии с социальным правовым опытом номинальной профессиональной группы. В этом процессе большое место занимает корреляция интерпретации юридической нормы и справедливости. Благодаря особому месту юриста в правовой реальности, профессиональное юридическое правосознание способно оказывать непосредственное влияние на гармонизацию правовой реальности. *Научная новизна:* в статье впервые на основе использования комплекса классических и постклассических методов исследована роль вторичной правовой социализации в формировании профессионального юридического правосознания. *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов о сущности и содержании российской правовой реальности и места в ней правосознания, а также для формирования научных рекомендаций по правовой социализации основных юридических профессиональных групп.

**Ключевые слова:** правовая социализация, вторичная правовая социализация, правосознание, профессиональное юридическое правосознание, правовая реальность, правоприменение, правореализация, правовое поведение.

## SECONDARY LAW SOCIALIZATION AND FORMING OF PROFESSIONAL LAW-AWARENESS

© 2016

**Skorobogatov Andrey Valerievich**, Doctor of History, Professor,  
**Skorobogatova Anna Ildarovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor

*Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEML)  
(420111, Russia, Kazan, Moskovskaya Str., 42, e-mail: skorobogatova@ieml.ru)*

**Abstract.** *Objective:* to investigate the role of secondary law socialization in forming of professional law-awareness. *Methods:* dialectic approach to the research of social phenomena, which allows to analyze them in historical development and functioning in the context of the unity of the objective and subjective factors, as well as post-modern paradigm, giving the opportunity to explore the legal reality at different levels, including the law-interpretation one. Dialectical approach and postmodern paradigm have determined the choice of specific research methods: comparative, hermeneutics, discursive, formally legal. *Results:* secondary law socialization is a process of capture by the individual of standards of law behavior, allowing him to become the actor of law reality. During secondary law socialization there identification of individual with certain social group occurs. Due to specific of law activity for identification of individual with a nominal, and moreover real, professional group legal education gives only minimum necessary knowledge and skills for this process. Becoming of individual the actor of group takes place exceptionally in the process of secondary law socialization. It assists stereotypification and causal attribution it of law reality in accordance with social legal experience of nominal professional group. In this process a large place is occupied by correlation of interpretation of legal norm and justice. Due to the special place of lawyer in law reality, professional law-awareness is able to render direct influence on harmonization of law reality. *Scientific novelty:* in the article first on the basis of using of the complex of classic and post-classic methods the role of secondary law socialization is in forming of professional law-awareness was investigated. *Practical significance:* main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activity at consideration of questions about essence and content of Russian law reality and law-awareness, and also for forming of scientific recommendations on law socialization of basic legal professional groups.

**Keywords:** law socialization, secondary law socialization, law-awareness, professional law-awareness, law reality, legal enforcement, realization of legal, law behavior.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Происходящие в российском обществе социокультурные изменения оказывают большое влияние на трансформацию принятых в обществе правовых норм, ценностей и стереотипов поведения [1], тем самым изменяя и образ жизни в целом. Дальнейшее развитие российского государства и общества в значительной степени зависят от того, насколько эти трансформации будут безболезненными, в какой степени они соответствуют национальной правовой традиции, способен ли индивид интегрироваться в современную правовую реальность.

Корреляция индивидуальных и социальных правовых ценностей с позитивным правом является необходимым условием поступательного развития и функционирования правовой реальности, ее гармонизации.

В связи с этим все большее значение приобретают постклассические правовые исследования, сосредоточившие внимание не только на изучении нормативной составляющей правовой жизни, но и на ее ценностных основаниях. При этом правовая реальность рассматривается как многоуровневая система правовых феноменов, автономная метасоциальная реальность, смысловым выражением которой является взаимное долженствование

во взаимодействии субъектов [2]. Подобный подход к этому явлению предполагает учет не только объективных, но и субъективных факторов, включая интерпретацию индивидом, локальным сообществом и обществом в целом правовой реальности и своего места в ней. Для понимания роли субъекта в правовой реальности приобретает большое значение проблема правовой социализации, в ходе которой происходит «вхождение» индивида в правовую сферу, его интеграция с правовыми нормами, ценностями и установками общества или локального сообщества. Сложность данной проблемы заключается в том, что она имеет интегральный характер, представляя собой фронтирную область юриспруденции, социологии, психологии и педагогики.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Проблема правовой социализации находится в отечественном и зарубежном исследовательском пространстве с начала 1960-х гг. Почти одновременно к ней обратились советские, французские и американские ученые, хотя проблематика их исследований существенно различалась. Французскими авторами (Х. Малевски-Пейер [3], Ш. Курильски-Ожвэн [4]) преимущественно изучалась теория и практика правовой социализации, включая особенности национальных моделей социализации. Американские ученые (Р. Эйкерс, Р. Берджесс [5], Д. Тапп, Ф. Левин [6], Д. Луин-Тапп [7], Э.С. Кон, С.О. Вайт [8]) сосредоточили исследовательский интерес на проблемах преодоления индивидом фундаментальных возрастных кризисов и обретения им статуса полноценного субъекта правовых отношений. Отечественные исследователи (С.Н. Жевакин [9], В.В. Сергеев [10], О.Г. Шапиева [11], В.Н. Гуляихин [12], М. Арутюнян и О. Здравомыслова [13]) основное внимание уделили духовным и нравственным принципам формирования правовых ценностей, роли правового менталитета в механизме социализации, периодизации правовой эволюции личности, последствиям деформации правосознания и проблеме правового воспитания молодежи в транзитивных условиях. Отдельным направлением исследования правовой социализации стало изучение определяющей роли юридического образования в этом процессе [14]. Гораздо меньше внимания уделено проблеме вторичной правовой социализации. Кроме нескольких статей В.Н. Гуляихина [15] и написанных на их основе параграфа в его монографии, других попыток исследовать эту проблему не предпринималось, хотя именно этот вид правовой социализации играет наиболее значительную роль в развитии отечественной правовой реальности.

*Целью статьи* является исследование роли вторичной правовой социализации в формировании профессионального юридического правосознания.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Современная российская правовая реальность представляет собой сложное многоуровневое явление, структурными элементами которого является правотворчество, правореализация, правовое поведение и правопонимание [16]. Гармонизация правовой реальности обеспечивается непротиворечивостью или достижением консенсуса между уровнями, достижение которого возможно при максимально эффективной (юридически и социокультурно) правоприменительной деятельности [17], осуществляющей взаимосвязь между различными структурными, темпоральными и пространственными компонентами правовой реальности.

Достижение этого компромисса возможно не столько объективными, сколько субъективными средствами, важнейшим из которых является правовая социализация – объективно-субъективный процесс включения индивида в правовую реальность в качестве социально активного субъекта (актора), усвоения им правовых норм

и ценностей общества (локального сообщества), трансформации их в собственные нормы и ценности, определяющие содержание правового поведения. Целью данного процесса является становление целостной личности, действия которой регулируются нормами права, адаптация индивида к правовой реальности на основе самостоятельности, креативности и ответственности за результаты своей деятельности, независимо от сферы их осуществления.

Процесс усвоения норм права, эталонов правового поведения и вхождения в правовую реальность начинается в раннем возрасте и протекает последовательно на протяжении всей жизни человека [18]. В этом процессе можно выделить два больших периода: первичную социализацию, в ходе которой происходит правовое воспитание, передача индивиду социального правового опыта, включая правовые знания и правовые ценности, характерные для общества (локального) сообщества, членом которого он является в силу происхождения; и вторичную социализацию, благодаря которой человек с помощью индивидуального правового опыта овладевает правовыми знаниями, ценностями и навыками, необходимыми ему для идентификации с определенной социальной (профессиональной) группой, членом которой он стремится стать субъективно. Если первичная правовая социализация преимущественно ориентирована на формирование у индивида обыденного правосознания, то в ходе вторичной правовой социализации происходит формирование профессионального и доктринального правосознания. Вторичная социализация предусматривает своеобразную трансформацию личности (усвоение новых норм и ценностей), с помощью которой уже социализированный индивид интегрируется в новые социальные группы.

Вторичная правовая социализация происходит во время перехода индивида из одной социальной среды в другую (изменение социального или правового статуса, брак, переезд из села к городу, изменение места работы и круга общения и т.п.), осуществления новых социальных ролей.

Вторичную правовую социализацию следует рассматривать как процесс овладения индивидом стандартов правового поведения, позволяющий ему стать актором правовой реальности, т.е. субъектом способным воспроизводить правовые знания и правовые ценности в форме индивидуального и социального правового опыта. «Вторичная социализация – это каждый последующий процесс, позволяющий уже социализированному индивиду входить в новые сектора объективного мира его общества» [19]. Первичная правовая социализация закладывает основы вторичной социализации, происходящей исключительно во взрослом возрасте. Поскольку индивид в этом возрасте уже имеет сформировавшееся «Я», ценностно-смысловое содержание, усваиваемое в ходе вторичной правовой социализации, обладает значительным количеством ментальных инвариантов общественного (применительно к обществу в целом или локальному сообществу) правосознания. Поэтому не столь важно, кто конкретно транслирует в сознание индивида правовые ценности. Важно то, чтобы эти аксиомы (правовые максимы) закрепились в правосознании индивида и не только отражались в его интерпретации правовых знаний, но и определяли его правовые действия. Успех вторичной правовой социализации в значительной степени зависит от личностных качеств индивида, от его готовности к трансформации социального правового опыта, приобретенного в ходе первичной социализации, под влиянием индивидуального правового опыта и правовых ценностей группы, с которой он стремится себя идентифицировать. При этом индивид осуществляет процесс стереотипизации, приписывании сходных характеристик (тождественных правовых знаний, ценностей и установок) всем членам данной группы без учета возможных различий между ними. Одновременно

в процессе углубления познания в соответствии с правовыми ценностями определенной социальной группы происходит мысленное (когнитивное) конструирование внутренне непротиворечивой правовой реальности, в своих чертах коррелирующей как с объективной правовой реальностью, так и с ее intersубъективным образом, сложившимся в коллективном правовом сознании данной группы. С этим связана каузальная атрибуция – процесс и результат intersубъективной (intersубъективной) интерпретации причин и мотивов правового поведения других людей и собственных поступков [20], их соответствия как юридической норме, так и сконструированному данной группой образу правовой реальности, независимо от его корреляции с действительностью или мифологизации, связанной с интерпретацией справедливости [21].

Процесс вторичной правовой социализации дихотомичен. С одной стороны, он связан со стремлением индивида включиться в определенную социальную (или профессиональную) группу путем принятия и воспроизводства ее правовых знаний, ценностей и установок не только когнитивно, но и деятельностно. С другой стороны, группа, стремясь к воспроизводству, способствует принятию новых членов путем трансляции в их правовое сознание intersубъективных стереотипов и атрибуций. Благодаря этому двустороннему процессу индивид не только формально становится членом группы, но и способствует дальнейшему проведению в жизнь ее правовых знаний, ценностей и установок.

Вторичная правовая социализация может осуществляться в разных формах: 1) правовая адаптация – приспособление индивида к внешним условиям существования, развития и функционирования определенной социальной группы, 2) интериоризация – усвоение внешней правовой деятельности, характерной для группы, с которой себя идентифицирует индивид, преломление внешних символов в реальное поведение индивида, 3) правовая аккультурация – не критичное восприятие правовых ценностей определенного общества или локального сообщества, которые индивид не только в силу социального правового опыта, но и индивидуального, воспринимает как собственные, интегрированные в его правосознание с целью его трансформации.

Результатом вторичной правовой социализации становится формирование у индивида профессионального или доктринального правосознания. Хотя профессиональное правосознание может носить не только юридический характер, но и представлять собой ценностное отношение к правовой реальности иных профессиональных сообществ, именно юридическое профессиональное правосознание играет роль в развитии и функционировании правовой реальности, способствуя ее гармонизации или, напротив, трансгрессивности. Профессиональное правосознание юриста формируется не только в процессе юридического образования [22], но и при осуществлении конкретной юридической практики, ее осмысления и интерпретации. В силу специфики содержания юридической деятельности, ее неоднородности единое профессиональное юридическое правосознание отсутствует. Каждая номинальная профессиональная группа (прокуроры, адвокаты, судьи, полицейские и т.д.), осуществляющая юридическую деятельность, обладает собственным профессиональным правосознанием, обладающим специфическими чертами, отличающими его от иных групп.

Особенностью профессионального юридического правосознания является его формирование путем овладения не только правовыми знаниями, ценностями и установками определенной группы, но и знаниями юридических норм, регулирующих определенный вид юридической деятельности, и определенных юридических процедур, т.е. правосознание включает в себя знание не только материальных норм (что характерно для иных профессиональных групп), но и процессуальных.

При этом, если первые имеют большее значение для стереотипизации, то вторые приоритетны в каузальной атрибуции. Профессиональное правосознание юристов «отличается от правосознания других граждан не его элементами, а их содержанием, глубиной, качеством и направлением связей между ними», оно предполагает «значительно большую, чем у других граждан, широту связей с окружающей действительностью в сфере права, а также глубину и четкость мотивации профессиональной деятельности» [23]. Важными детерминантами профессионального правосознания выступают эволюция юридической науки [24] и специфика общественных отношений на различных этапах развития государственно-правовых систем [25].

Профессиональное правосознание юристов отличается уровнем знания его носителями норм отраслевого законодательства, понимания соотношения категорий «правовое» и «юридическое» [26], профессиональными навыками, стереотипами профессиональной деятельности, отношением к представителям других юридических профессий, специфическими ценностными ориентациями, своеобразными нормами отношений внутри профессиональной группы [27]. От содержания профессионального юридического правосознания зависит, насколько непротиворечивыми являются правотворчество и правореализация, с одной стороны, и правореализация и правовое поведение с другой, насколько правопонимание определяет содержание правовой жизни индивида и общества (локального сообщества).

Включение в профессиональное юридическое сообщество индивида, получившего юридическое образование и хотя бы минимальный опыт практической юридической деятельности, осуществляется не только на основе формальных признаков, в т.ч. назначения на соответствующую должность, но и путем вторичной правовой социализации, в ходе которой он идентифицирует себя как с номинальной социальной группой (профессиональным сообществом), так и с реальной группой определенной организации. В процессе правовой адаптации индивид приспособляется к внешним условиям существования, развития и функционирования избранного профессионального сообщества путем восприятия вербальных и невербальных символов деятельности, формирования установок на осуществление действий выгодных и угодных данному сообществу. Интериоризация в этом случае будет представлять собой не только усвоение процессуальных и процедурных правил, но и воспроизводство их на практике не столько в контексте нормы, сколько с учетом максимального соответствия своих поступков деяниям реальной группы. Это достигается благодаря правовой аккультурации, в процессе которой индивид воспринимает правовые ценности профессионального сообщества.

Результатом вторичной правовой социализации становится «включение» индивида в определенное профессиональное юридическое сообщество. Поскольку этот процесс носит активный характер и обусловлен стремлением индивида не к формальной, а к реальной правовой аккультурации, происходит корреляция его знаний, ценностей и установок со знаниями, ценностями и установками реальной профессиональной группы, а через нее с номинальным профессиональным сообществом. Благодаря этому, профессиональная деятельность индивида является органичным продолжением его правосознания, что способствует тождеству правомерного и правового поведения индивида. Одновременно, в силу социальной направленности юридической деятельности, социализированный индивид оказывается способен преодолеть нигилистические и инфантилистские установки общества по отношению к себе и через профессиональное правовое воздействие изменить ценности и установки иных социальных групп, тем самым способствуя корреляции правореализации и правового поведения и гармонизации правовой реальности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, вторичная правовая социализация, представляющая собой процесс идентификации индивида с определенной социальной (профессиональной) группой, не только влияет на формирование профессионального правосознания индивида. Она способствует стереотипизации и каузальной атрибуции им правовой реальности в соответствии с социальным правовым опытом номинальной профессиональной группы. В этом процессе большое место занимает корреляция интерпретации юридической нормы и справедливости. Благодаря особому месту юриста (как посредника между государством и индивидом, между правотворчеством и правореализацией и правовым поведением) в правовой реальности, профессиональное правосознание способно оказывать непосредственное влияние на гармонизацию правовой реальности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Скоробогатов А. В. Концепт «право» в российском юридическом дискурсе // *Актуальные проблемы экономики и права.* – 2013. – № 4 (28). – С. 233–240.
  2. Максимов С.И. *Правовая реальность: опыт филологического осмысления.* – Харьков: Право, 2002. – С. 45.
  3. Malewska-Peyre H., Tap P. *Les enjeux de la socialisation La socialisation de l'enfance a l'adolescence.* – Paris, 1991.
  4. Kourilsky-Augeven C. *Legal Socialisation: From Compliance to Familiarisation through Permeation // European journal of legal studies: Issue 1.* – April, 2007. – URL: <http://www.ejls.eu/current.php?id=1> (дата обращения: 08.10.2016).
  5. Burgess R., Akers R. *A Differential Association-Reinforcement Theory of Criminal Behavior // Social Problems.* Autumn, 1966. Vol. 14. № 2. P. 128-147.
  6. Tapp J.L., Levine F.J. *Law, Justice, and the Individual in Society: Psychological and Legal Issues.* – N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1977.
  7. Tapp J.L. *The geography of legal socialization: scientific and social markers // Droit etSociete.* 1991. № 19. P. 329-353.
  8. Cohn E. S., White S. O. *Legal Socialization: A Study of Norms and Rules.* – N.Y., 1990.
  9. Жевакин С.Н. *Правовая социализация личности в контексте проблем преобразования российского общества.* – Воронеж: Воронеж, высш. шк. МВД России, 1995.
  10. Сергеев В.В. *Правовая социализация подростков в условиях обострения криминогенной ситуации в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. соц. н.* – Ставрополь, 1997.
  11. Шапиева О.Г. *Нравственно-правовая социализация личности: автореф. дис. ...док. юрид. н.* – СПб., 1997.
  12. Гуляихин В.Н. *Правовая социализация человека.* – М.: Юстицинформ, 2014. – 282 с.
  13. Арутюнян М., Здравомыслова О., Курильски-Ожвэн Ш. *Образ и опыт права. Правовая социализация в изменяющейся России.* – М. Весь мир, 2008.
  14. Самыгин П.С. *Состояние правового образования в России как фактор правовой социализации учащейся молодежи // Теория и практика общественного развития.* – 2007. – №1. – С. 45-49.
  15. Гуляихин Н.Н. *Вторичная правовая социализация человека // Право и политика.* – 2011. – № 9 (141). – С. 1583-1590.
  16. Скоробогатов А.В., Краснов А.В. *Правовая реальность России: константы и переменные // Актуальные проблемы экономики и права.* – 2015. – № 2. – С. 161-170.
  17. Прокопьева Н.В., Иванов И.В. *Понятие и принципы мониторинга правоприменения: теоретико-правовой аспект // Актуальные проблемы экономики и права.* – 2015. – № 2. – С. 155-160.
  18. Андрианов М.С. *Психологические механизмы и периодизация процесса правовой социализации [Электронный ресурс] // Психология и право.* – 2013. – №
1. – URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n1/58284.shtml> (дата обращения: 08.10.2016)
  19. Бергер П., Лукман Т. *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания.* – М.: Медиум, 1995. – С. 214.
  20. Гулевиц О.А. *Психологические аспекты юриспруденции: учебное пособие.* – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.
  21. Ольков С.Г. *Закон «добра и зла», нелинейная функция справедливости, политические режимы и деформации политических систем // Актуальные проблемы экономики и права.* – 2015. – № 2. – С. 147-154.
  22. Скоробогатова А.И. *Мониторинг правовой социализации студентов юридических и неюридических специальностей // Актуальные проблемы экономики и права.* – 2011. – № 2. – С. 157.
  23. Соколов Н.Я. *Профессиональное правосознание юристов.* – М.: Наука, 1988. – С. 62.
  24. Нижник Н.С. *Российская юриспруденция: симбиоз юридической практики, юридической науки и образования? // Общество. Среда. Развитие.* – 2010. – № 3. – С. 86–91.
  25. Нижник Н.С. *Вербальное отражение трансформации политико-правовой системы российского государства в эпоху социалистической революции // Язык профессиональной коммуникации: сборник статей участников Четвертой международной конференции (Челябинск, 3–5 декабря 2009 г.) / отв. ред.-сост. Е.Н. Квашнина.* – Челябинск: Энциклопедия, 2009. – С. 300-302.
  26. Рябов Е.В. *Соотношение терминов «юридический акт» и «правовой акт» в отечественной юриспруденции // Актуальные проблемы экономики и права.* – 2012. – № 3. – С. 210-217.
  27. Красножон О.В. *Профессиональное правосознание как форма общественного сознания // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России.* – 2015. – № 4(68). – С. 64-68.

УДК 34

## СИСТЕМА МЕР ПРИНУЖДЕНИЯ, ПРИМЕНЯЕМАЯ В ПРОИЗВОДСТВЕ ПО ДЕЛАМ О ФИНАНСОВЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЯХ, И ЕЕ ПРАВОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ

© 2016

**Сукиасян Назели Гарниковна**, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Правоведение и политология»  
*Армянский государственный экономический университет*  
(0025, Армения, Ереван, улица Налбандяна 128, e-mail: info@asue.am)

**Аннотация.** В статье исследуются меры принуждения, применяемые в производстве по делам о финансовых правонарушениях. Предлагается классификация мер принуждения согласно сферам и объектам применения.

Исследование действующего финансово-кредитного законодательства Республики Армения свидетельствует, что виды финансового принуждения (воздействия), применяемые в производстве по делам о финансовых правонарушениях, различны. На основании анализа законодательно закрепленных видов исследуемых мер принуждения, предлагается их разделение на *основные и дополнительные взыскания*, применяемые за нарушение банковского законодательства. Необходимо признать Центральный банк органом, применяющим финансовые взыскания, а также предоставить ему право применения взысканий за нарушение банковского законодательства с целью повышения эффективности оперативного применения мер финансового воздействия как в отношении физических, так и юридических лиц.

**Ключевые слова:** меры принуждения, процесс, производство, санкция, финансово-правовая ответственность, лицензия, дополнительные взыскания, минимальный уставной фонд, штрафы, финансовые правонарушения, свидетельство о квалификации, финансовые взыскания, правораспоряжения, предупреждения и предписания, валютное регулирование.

## SYSTEM OF COERCION MEASURES APPLIED IN THE PROCEEDINGS ON THE CASES ON FINANCIAL VIOLATIONS AND ITS LEGAL FEATURES

© 2016

**Sukiasyan Nazeli Garnik**, candidate of law sciences, associate professor of the chair  
of Jurisprudence and Political sciences  
*Armenian State University of Economics*  
(0025, Armenia, Yerevan, Nalbandyan 128 St, e-mail: info@asue.am)

**Abstract.** The article investigates the coercive measures used in the manufacture of cases of financial offenses. There are classification of coercive measures in accordance with the objects and areas of application. Studying of the financial and credit of the Republic of Armenia legislation shows that the types of financial coercion (exposure), used in the manufacture of cases of violations of financial different. Based on the analysis set out by law enforcement measures of species studied, offered their division into basic and additional penalties applicable for violation of banking laws. It is necessary to recognize the authority of the Central Bank, applying financial penalties, as well as to provide him with the right application of penalties for violation of banking legislation in order to increase the efficiency of the operational application of the measures as the financial impact on individuals and legal entities.

**Keywords:** coercive measures, process, proceeding, sanction, financial and legal responsibility, license, the additional penalties, the minimum statutory fund, fines, financial violations, certificate of competence, financial penalties, legal arrangements, warnings and regulations, exchange control.

Меры принуждения, применяемые в производстве по делам о финансовых правонарушениях, преследуют цель обеспечить принцип неотвратимости наказания, опираясь на обеспечивающие правовое регулирование в различных сферах финансовой системы РА, отдельные правовые акты, которые пока еще не систематизированы надлежащим образом.

Предлагаем классифицировать меры принуждения, применяемые в производстве по делам о финансовых правонарушениях:

- согласно сферам применения, охватывающим правовое регулирование нарушений государственного и муниципального бюджетного законодательства, налоговой, валютной, банковской деятельности, а также рынка ценных бумаг. В этих сферах меры принуждения применяются в отношении организаций и физических лиц;

- согласно содержанию мер принуждения, к которым относятся применяемые в производстве по делам о финансовых правонарушениях меры принуждения, направленные на ограничение личных неимущественных прав, а именно: принудительный привод лица, досмотр лица, допрос лица и т.д., и ограничение имущественных прав, а именно: изъятие имущества, документов, осмотр, наложение ареста на имущество, взятие образцов и т.д.[4]

Вследствие несовершенства законодательства, регулирующего производство по делам о финансовых правонарушениях, основания применения принуждения не предусмотрены законодательством.

Поэтому считаем, что целесообразно закрепить правовые основания мер принуждения, применяемых в данном производстве, придерживаясь тех же самых положений, что установлены статьей 259 Кодекса Республики Армения об административных правонарушениях, со-

гласно которой “в непосредственно предусмотренных законодательными актами Республики Армения случаях, в целях предотвращения административных правонарушений, если исчерпаны другие средства воздействия, установления личности, составления протокола об административном правонарушении при невозможности его составления на месте, если составление протокола является обязательным, обеспечения своевременного и правильного рассмотрения дел и исполнения постановлений по делам об административных правонарушениях допускается административное задержание лица, личный досмотр, досмотр вещей и изъятие вещей и документов”. Эти же положения изложены и в главе 38 действующего Таможенного кодекса РА.

Исследование действующего финансово-кредитного законодательства Республики Армения свидетельствует, что нашедшие место в различных сферах финансовой системы республики виды финансового принуждения (воздействия), применяемые в производстве по делам о финансовых правонарушениях, различны и проявляются в соответствии с присущими каждой сфере особенностями финансовой деятельности, которые непосредственно находят выражение в содержании мер принуждения, применяемых в производстве.

Попробуем представить решение проблемы посредством разъяснения применяемых в производстве по делам, связанным с правонарушениями в отдельных сферах финансовой деятельности, видов мер принуждения и их правовых особенностей, обосновывая перспективы их совершенствования и развития, степень их теоретической и практической эффективности и направленности.

Так, производство по делам о налоговых правонарушениях обеспечивается применением мер принуж-

дения, установленных налоговым законодательством. Исследование налогового законодательства показывает, что меры налогового принуждения не уточнены и не систематизированы.

Основания применения налогового принуждения частично предусмотрены налоговым законодательством Республики Армения. В предусмотренных налоговым законодательством случаях в целях предотвращения административных правонарушений, если исчерпаны другие средства воздействия, составления протокола о налоговом правонарушении при невозможности его составления на месте, если составление протокола является обязательным, обеспечения своевременного и правильного рассмотрения дел и исполнения постановлений по делам о налоговых правонарушениях допускается личный досмотр, досмотр вещей, исследование и изъятие вещей и документов, контролируемая поставка и закупка.

Одним из видов оперативно-розыскных мероприятий в указанном производстве является контрольная закупка, установленная пунктом 4 статьи 14 Закона РА «Об оперативно-розыскной деятельности»[5].

Согласно налоговому законодательству, если имеются достаточные основания полагать, что на территориях, в помещениях или транспортных средствах, принадлежащих лицам, хранятся товары, являющиеся непосредственными объектами нарушения таможенных правил, или имеются специально изготовленные тайники, используемые для тайного перемещения через таможенную границу товаров, должностные лица налоговых органов имеют право производить таможенное обследование территорий, помещений, транспортных средств и иных объектов, к чему в обязательном порядке привлекаются представители данного объекта, а при необходимости приглашаются также специалисты.

О проведении налогового обследования составляется протокол, в котором указываются должность и фамилия лица, составившего протокол, место, число, месяц, год проведения обследования, подробное описание результатов обследования, данные участников. Протокол подписывают все участники действия. Если во время действия были произведены фотосъемка, звукозапись и другие виды фиксации, об этом указывается в протоколе.

К мерам принуждения также относятся изъятие товаров, транспортных средств и документов.

Товары, документы первичного бухгалтерского учета, счет-фактуры, считающиеся непосредственными объектами нарушения налоговых правил, а также документы, необходимые для рассмотрения дела о нарушении налоговых правил, подлежат изъятию. Изъятие производится при участии понятых, а при необходимости - также переводчика и специалиста.

Для исполнения изъятия должностные лица налоговых органов вправе потребовать вскрыть закрытые помещения и склады, а при невыполнении их требования - вскрыть самостоятельно и войти в него. Порядок доступа должностных лиц налоговых органов в жилища физических лиц устанавливается законом. Все изъятые товары и документы предъявляются участникам изъятия, подробно описываются в протоколе, а при необходимости опечатываются.

После завершения изъятия составляется соответствующий протокол, в котором указываются должность и фамилия составившего его лица, место, время, обстоятельства изъятия, данные, подтверждающие личность участников изъятия, количество, мера, вес, характерные признаки и другие особенности изъятых предметов.

Составившее протокол должностное лицо обязано ознакомить с протоколом всех участников действия, которые после ознакомления подписывают его и имеют право требовать внесения в протокол их замечаний. Изъятие товаров и документов является временной мерой и длится до вынесения решения по делу.[1]

Меры и виды принуждения, применяемые в производстве по делам о правонарушениях в сферах финансовой, банковской деятельности, валютного контроля, а также в сфере, связанной с рынком ценных бумаг, имеют определенные особенности, которые отличают их от мер, применяемых к другим правонарушениям. Речь идет о том, что в этих сферах в качестве органа, применяющего меры финансового принуждения, выступает только Центральный банк РА.

Исключением из этого общего правила является только сфера валютного регулирования и валютного контроля, где в качестве органа, применяющего меры финансового принуждения, выступает не только Центральный банк РА, но и в установленном законом порядке уполномоченный (финансовый) орган Правительства РА.

Центральный банк РА как орган банковской и кредитной деятельности финансовой системы РА во всех вышеупомянутых сферах выступает как орган, наделенный по закону правом применять определенные виды мер финансового принуждения.

Исследования позволяют сделать вывод, что в аспекте особенностей банковской системы никогда не было уделено должного внимания связанным с административным, финансовым, и тем более банковским «правораспоряжением» ЦБ вопросам, которые в рыночных отношениях, и особенно в ходе осуществления банковских операций, усилиями финансовых властей государства обеспечивают социально-экономическое развитие и прогресс страны.

Исследование законодательств ряда стран СНГ, в том числе административного и банковского законодательства Республики Армения, свидетельствует, что в сфере кредитной политики, особенно в Кодексе Республики Армения об административных правонарушениях, Центральный банк как орган (субъект) административного принуждения, прибегающий к применению мер ответственности, не упоминается, между тем как Законы РА «О Центральном банке РА» и «О банках и банковской деятельности», принятые 30 июня 1996 года, предоставляют Центральному банку РА неограниченные полномочия в применении мер принуждения за нарушение банковского законодательства.

Все материальные и процессуальные формы, составляющие предмет «правораспоряжения» Центрального банка РА, имеют типичные особенности, которые вытекают из двойственного статуса национального банка в системе государственных органов, который в рамках предоставленных законом Центральному банку полномочий наделяет его правом по необходимости выступать и как орган государственной власти, и как орган экономической деятельности, исходя из приоритета общественных и государственных интересов[6].

Особенности правового режима Центрального банка как органа экономической деятельности закреплены в статье 1 Закона РА «О Центральном банке РА», где сказано, что Центральный банк Республики Армения является наделенным государственными функциями юридическим лицом, единственным учредителем которого является Республика Армения.

Значимость статуса Центрального банка РА как юридического лица обусловлена той огромной ролью, которую сегодня играет банковская деятельность в вопросе укрепления финансово-экономических основ нашего государства.

Исчерпывающий перечень нарушений законодательства о банках и банковских операциях установлен статьей 60 Закона РА «О банках и банковской деятельности».

Центральный банк при обнаружении нарушений требований финансового и банковского законодательства в установленном законом порядке имеет право применять к банкам следующие меры воздействия (санкции):

1. Предупреждение и предписание об устранении нарушения;

2. Штраф;

3. Лишение руководителей банка квалификационных свидетельств;

4. Признание лицензии утратившей силу.

Эта установленная банковским законодательством система санкций и ее отдельные виды могут применяться как Центральным банком, так и в судебном порядке.

Согласно особенностям производства по делам о финансовых правонарушениях и применяемых мер принуждения можно выделить производство по делам о нарушениях законодательства о рынке ценных бумаг.

Согласно действующему финансовому законодательству Центральный банк РА в пределах своих правомочий осуществляет контроль за профессиональными участниками рынка ценных бумаг, за их директорами и другими руководителями, за лицами, действующими в их составе от их имени на основании профессиональной квалификации, подотчетными эмитентами, их крупными акционерами, а также лицами, прямо или косвенно привлеченными к крупным сделкам, совершаемым на рынке ценных бумаг, и в установленных законом случаях и порядке применяет к ним соответствующие меры ответственности. Центральный банк осуществляет свое правомочие контроля и надзора посредством заочного контроля и проверок в порядке и на условиях, установленных Законом РА “О рынке ценных бумаг”, Законом Республики Армения “О Центральном банке Республики Армения” и нормативными правовыми актами Центрального банка.

С целью осуществления заочного контроля Центральный банк имеет право проверять порядок и сроки представления предусмотренных Законом РА “О рынке ценных бумаг” и своими нормативными правовыми актами отчетов, справок, пояснительных записок и других подобных документов. Для указанных документов может быть установлен электронный способ представления. Профессиональные участники обязаны представлять в Центральный банк отчеты, форма и порядок представления которых установлены Законом РА “О рынке ценных бумаг” и принятыми в соответствии с ним решениями.

Для предупреждения нарушений, выявленных в ходе осуществления надзорных функций, а также соблюдения требований законности действующий Закон предоставляет Центральному банку право применять соответствующие меры ответственности. Применение любой из этих мер обусловлено характером правонарушения и степенью общественной опасности. Статья 209 Закона устанавливает, что за нарушение требований Закона и иных правовых актов, регулирующих рынок ценных бумаг, Центральный банк правомочен применять те же меры ответственности, которые в установленном законом порядке применяются к коммерческим и кредитным организациям.

Наряду с предупреждением Центральный банк имеет право за любое нарушение применять также штраф.

Решение о выдаче предупреждения вступает в силу с момента его регистрации, вручения по месту деятельности или проживания адресата (для физических лиц), направления по его указанному месту нахождения или проживания либо иного надлежащего уведомления и подлежит обязательному исполнению предупреждаемому лицом. Предупреждение может включать указания по осуществлению необходимых мероприятий по приведению деятельности предупреждаемого лица в соответствие с законами и иными правовыми актами.[7]

Предупреждение должно быть обосновано письменным изложением его причин, в том числе и фактов, явившихся основанием для решения Центрального банка. Основанием для решения Центрального банка могут являться также действия предупреждаемого лица, которые могут привести к нарушению законов и иных правовых актов, регулирующих рынок ценных бумаг.

Основания и порядок применения штрафа также за-

креплены Законом, где установлено, что:

1. В случае нарушения каким-либо лицом настоящего Закона, иных правовых актов, принятых на его основании и регулирующих рынок ценных бумаг, а также неисполнения предписания, данного предупреждением Центрального банка, председатель Центрального банка вправе своим решением применять предусмотренные настоящей статьей штрафы;

2. Если законом не установлен более крупный размер штрафа за отдельные нарушения, то его размер не может превышать:

1) тысячекратный размер минимальной заработной платы – для физических лиц;

2) двухтысячекратный размер минимальной заработной платы – для юридических лиц.

3. За продолжающиеся нарушения взывается дополнительный штраф – за каждый день каждого нарушения – в размере не более:

1) стократного размера минимальной заработной платы – с физических лиц;

2) двухсоткратного размера минимальной заработной платы – с юридических лиц.

При определении размера штрафа Центральный банк учитывает характер нарушения (наличие умысла, безучастие или халатность), наличие ущерба, причиненного другим лицам в результате нарушения, и его размер, допущение одним и тем же лицом одного и того же или другого нарушения в прошлом и его привлечение к ответственности за это, а также иные фактические обстоятельства.

Штрафы взываются в государственный бюджет. В случае неуплаты они взываются в судебном порядке на основании иска Центрального банка.

В случае фактической или возможной недостаточности средств штрафы взываются после удовлетворения требований по гражданским искам, а также уплаты штрафов или других взысканий, установленных иными законами.

Действующее законодательство в качестве основных способов ответственности устанавливает как признание лицензии на деятельность утратившей силу, так и лишение профессиональной квалификации.

Согласно Закону лицензия Центрального банка на осуществление деятельности признается утратившей силу решением Совета Центрального банка в случаях, предусмотренных Законом.

Что касается случаев лишения профессиональной квалификации, то в статье 213 Закона установлено, что лица, имеющие профессиональную квалификацию в соответствии со статьей 50 Закона, лишаются ее по решению Совета Центрального банка в случаях, предусмотренных настоящим Законом.

Все вышеупомянутые меры ответственности в смысле оценки правовых последствий имеют характер дополнительной ответственности и могут применяться судами наряду с установленными законом любыми видами ответственности (уголовной, административной, гражданской или др.) в качестве основной или дополнительной ответственности.

В Республике Армения в сфере валютного регулирования и валютного контроля исключительные полномочия принадлежат Центральному банку, который является валютным агентом Республики Армения и уполномочен осуществлять валютную политику.

В сфере валютного регулирования Центральный банк устанавливает порядок осуществления валютных операций, определения курса армянского драма относительно иностранной валюты, лицензирования операций купли-продажи иностранной валюты.

Центральный банк устанавливает порядок и условия осуществления валютных операций, принимает решения и правила, регулирующие валютные операции, надзирает и регулирует деятельность осуществляющих валютные операции дилеров, включая банки, устанавли-

вает норматив распоряжения иностранной валютой валютными дилерами, устанавливает методы определения курса армянского драма.

Неотъемлемой частью производства по делам о финансовых правонарушениях является контроль за валютными операциями.

Правовое регулирование контроля за валютными операциями установлено как Законами РА “О Центральном банке Республики Армения” и “О валютном регулировании и валютном контроле”, так и действующими административным, уголовным, таможенным и гражданским законодательствами.

Целью контроля за валютными операциями является обеспечение соблюдения валютного законодательства при осуществлении операций, связанных с валютными ценностями.

Статья 9 Закона РА “О валютном регулировании и валютном контроле” органами валютного контроля признает Центральный банк РА, Правительство РА, а также уполномоченные органы управления государственными финансами.

Валютный контроль осуществляют также агенты, рамки полномочий которых устанавливаются органами валютного контроля. Агентами валютного контроля являются уполномоченные Центральным банком РА и подотчетные ему банковские органы.

Органы валютного контроля в рамках предоставленных им полномочий, особенно в ходе производства по делам о валютных правонарушениях, принимают правовые акты, исполнение которых обязательно для всех субъектов валютных правоотношений.

Валютные отношения являются частью банковской деятельности республики, проявляются в виде денежных отношений и формируются как в сфере внутригосударственной, так и международной банковской деятельности государства.

Всем валютным отношениям характерно банковское правовое регулирование, вследствие чего эти денежные отношения превращаются в банковские отношения.

В качестве вида финансово-правовых отношений валютные правоотношения и их предписания обеспечиваются силой государственного принуждения. Нарушение любого правового акта, регулирующего валютные правоотношения, исходя из степени общественной опасности, может привести к применению мер воздействия дисциплинарного, материального, административного, а также уголовного характера.[3]

Сегодня ответственность за нарушение валютного законодательства установлена как Законом РА “О валютном регулировании и валютном контроле” от 24 ноября 2004 года, так и Законом РА “О Центральном банке Республики Армения” от 30 июня 1996 года.

В этих правовых актах установлены те валютные операции, за нарушение которых органы валютного контроля имеют право применять меры материальной и административной ответственности или посредством соответствующих исков требовать решения финансовых споров в судебном порядке.

Так, в статье 10 Закона РА “О валютном регулировании и валютном контроле” установлены объекты нарушения валютных операций, в отношении которых предусмотрена финансовая ответственность.

Законодательство относительно валютного регулирования предоставляет Центральному банку РА право применять в ходе производства по делам, связанным с нарушениями, допущенными уполномоченными банками, а также резидентами, следующие меры принуждения:

а) в случае первого нарушения специализированными лицами требований законов и принятых на их основе иных правовых актов, регулирующих валютные отношения, Центральный банк выносит предупреждение с поручением устранения нарушения или назначает штраф в пятидесятикратном размере минимальной заработной

платы. В случае повторного нарушения Центральный банк приостанавливает лицензию на деятельность или назначает штраф в размере суммы нарушения либо в случае отсутствия в нарушении суммы назначает штраф в стократном размере минимальной заработной платы;

б) за нарушение требований законов и принятых на их основе иных правовых актов, регулирующих валютные отношения, трижды и более раз Центральный банк назначает штраф в пятисоткратном размере минимальной заработной платы или признает лицензию на деятельность утратившей силу.

Что касается иных государственных органов, осуществляющих валютный контроль, то в случае вышеупомянутых нарушений в качестве применяющих ответственность субъектов выступают уполномоченные органы финансов.

Законодательство регулирует также порядок привлечения к ответственности резидентов и нерезидентов, что находится вне компетенции Центрального банка РА и уполномоченного органа государственных финансов.

В пункте 5 статьи 10 Закона установлено, что за нарушение резидентами и нерезидентами требований упомянутых правовых актов уполномоченный орган Правительства применяет меры ответственности, установленные Кодексом Республики Армения об административных правонарушениях.

Одним из самых широких направлений в финансовой деятельности, связанным с формированием централизованных денежных фондов финансовой системы Республики Армения, является организация страхования. Финансовые правонарушения в данной сфере по своему удельному весу занимают довольно большое место в сфере финансовой деятельности, применяемые при осуществлении производства по которым меры принуждения отличаются по своим видам и порядку применения.

В регулирующих страховую деятельность Республики Армения правовых актах уточнены меры ответственности и воздействия, которые могут применяться при нарушении как экономических, так и правовых нормативов в сфере страхования. В статье 143 Закона РА “О страховании и страховой деятельности” исчерпывающе перечислены те нарушения страховой деятельности, в отношении которых могут применяться меры финансовой ответственности.

В действующем законе относительно страхования и страховой деятельности согласно совершенным правонарушениям установлены те меры ответственности, которые применяются к правонарушителям. Центральный банк в течение одного года с момента выявления нарушения может применять к подконтрольному лицу или его руководителю те же меры ответственности, что и установленные законодательством о банковской деятельности.

Применение установленных мер ответственности не освобождает подконтрольное лицо и его руководителей или ответственных лиц от исполнения обязанностей, предусмотренных законом, иными правовыми актами или договорами.

Закон, закрепляя предупреждение в качестве меры воздействия в сфере страхования, одновременно устанавливает порядок его применения. В Законе сказано, что предупреждением фиксируется допущенное нарушение и подконтрольное лицо, допустившее нарушение, предупреждается о недопустимости нарушения.

Предупреждение предусматривает также предписание об устранении допущенного нарушения в установленный Центральным банком срок и (или) о неповторении такого нарушения в дальнейшем, и (или) предписание о принятии мер, исключающих повторение такого нарушения в дальнейшем. Распоряжением об устранении нарушения или неповторении нарушения в будущем или распоряжением о принятии мер, направленных на исключение подобного нарушения в будущем, может



быть предусмотрено также прекращение определенных заключаемых сделок и (или) операций или изменение их условий. Выполнение распоряжения обязательно для получившего предупреждение подконтрольного лица.

Что касается установленного Законом порядка назначения штрафа, то штраф в качестве меры ответственности может быть применен в случаях наличия любого из нарушений, предусмотренных законом, если в результате осуществления мер (каковыми являются встреча, переписка, разъяснительные работы) для исправления сложившейся у подконтрольного лица ситуации не констатируется положительный результат, эти нарушения и (или) причины их возникновения не устранены или не могут быть устранены, потому что имеются обоснованные сомнения в повторении подконтрольным лицом подобных нарушений в будущем.

По заявлению Центрального банка штраф взимается по решению суда в случае, если подконтрольное лицо или его руководитель или ответственное лицо не согласны с назначением штрафа или его размером. Сумма взимается в государственный бюджет.

Закон также устанавливает порядок и правовые основания лишения руководителей или ответственных лиц подконтрольного лица свидетельства о квалификации.

В качестве применяемой к нарушителю в ходе производства меры возмездия Закон устанавливает основания и условия признания лицензии подконтрольного лица утратившей силу.

В сфере страховой деятельности Республики Армения в борьбе с правонарушениями важным шагом является необходимость разглашения страховой тайны и установления особого производства по делам, связанным с финансовой ответственностью за правонарушение, что является гарантией свободного осуществления страховой деятельности.

В действующем законодательстве понятия “страховая тайна” и “разглашение страховой тайны” разграничены.

Разглашение страховой тайны законом запрещено.

Запрещается опубликование составляющих страховую тайну сведений лицом, организацией, государственным органом или должностным лицом, которому эти сведения были доверены, стали известны в связи с услугой или работой или были предоставлены в предусмотренном настоящим Законом порядке.

Эти правила не распространяются на клиентов Компании по части опубликования касающихся их сведений.

В отношении определенных клиентов составляющие страховую тайну сведения могут быть опубликованы с письменного или данного в суде устного разрешения данного клиента. С разрешения клиента могут быть опубликованы только касающиеся данного клиента сведения.

Действующий закон устанавливает порядок предоставления страховой тайны.

Предоставлением сведений, составляющих страховую тайну, является сообщение этих сведений в случаях и на основаниях, установленных только настоящим Законом, государственным органам, должностным лицам и гражданам в устной или письменной форме.

В статье 112 Закона РА “О страховании и страховой деятельности” говорится, что страховщик, перестраховщик, лицо, осуществляющее страховое посредничество, предоставляют сведения, составляющие страховую тайну, в соответствии с настоящим Законом органам, осуществляющим уголовное преследование, только на основании решения суда в соответствии с Кодексом уголовного судопроизводства Республики Армения.

Страховщик, перестраховщик, лицо, осуществляющее страховое посредничество, обязаны в течение двух рабочих дней после получения решения суда предоставить органу, осуществляющему уголовное преследование, или его уполномоченному лицу требуемые на осно-

вании этого решения сведения и документы в закрытом конверте.

В ряде правовых актов, направленных на регулирование финансовой ответственности и производства, закреплены такие правовые понятия, которые в профессиональном смысле не отражают цели и задачи мер принуждения, применяемых в связи с финансовыми правонарушениями. Речь касается правоприменительной практики ЦБ РА практически во всех сферах финансовой системы РА, где применяемые ЦБ “меры принуждения” отождествляются с понятием “санкции”, что, по нашему мнению, является серьезным недочетом и должно быть срочно исправлено.

Так, в статьях 60 и 61 Закона РА “О банках и банковской деятельности”, в статье 209 Закона РА “О рынке ценных бумаг”, а также в статье 145 Закона РА “О страховании и страховой деятельности”, где закреплены меры ответственности, применяемые Центральным банком РА в связи с финансовыми правонарушениями, законодатель установил понятие “банковские санкции”, которое, по сути, не вытекает из статуса правовой ответственности и применяющих их органов, а также из осуществляющими последними задач и целей их основных функций.

Центральный банк, как уже было упомянуто, является государственным органом, имеющим конституционно закрепленный порядок формирования, задачи, рамки полномочий и полномочий, которые направлены не на осуществление правосудия или правоохранительной деятельности, а на обеспечение экономического суверенитета РА.

Так как санкции характерны для применения уголовной ответственности и осуществляются только через суд, [2] являясь одной из основных функций, целесообразно пересмотреть соответствующие статьи вышеупомянутых законов, заменив понятие “санкции” на понятие “финансовые взыскания”.

На основании анализа законодательно закрепленных видов мер принуждения, устанавливающих финансовую ответственность и применяемых в производстве по делам, связанным с финансовыми правонарушениями, с целью активизации правового применения на практике теоретических задач (как новых путей развития) правового института “ответственности” в финансовом праве предлагаем разделить меры финансового принуждения на две группы, единственным основанием разграничения которых должна стать степень общественной опасности финансовых правонарушений.

Первая группа – *основные взыскания*, применяемые за нарушение банковского законодательства. Вторая группа – *дополнительные взыскания*, применяемые за нарушение банковского законодательства.

В ряду основных взысканий, применяемых непосредственно финансово-кредитными уполномоченными органами, необходимо выделить *признание лицензии утратившей силу*, которое в качестве меры возмездия, применяемой за нарушение законодательства, по своему характеру, по сути, является тяжелой санкцией со всеми вытекающими из этого правовыми последствиями. В результате применения этой меры юридическое лицо фактически прекращает свое существование как таковое, банк лишается права на осуществление дальнейшей деятельности, за исключением совершения предусмотренных законом сделок, направленных на исполнение взятых им обязательств, реализацию средств и их окончательное распределение.

С точки зрения правовых последствий в качестве основной меры, применяемой за нарушение финансового законодательства, выступает также *признание банка банкротом*, осуществляемое на основании решения суда.

Основными причинами банкротства банков являются отсутствие своевременного надлежащего финансового контроля со стороны Центрального банка, покр-

вительство, небрежность в отношении экономических нормативов банка и ряд других субъективных и объективных причин, которые могут привести к банкротству.

К числу применяемых непосредственно финансово-кредитными уполномоченными органами дополнительных взысканий можно причислить: предупреждение и предписание об устранении нарушения, лишение руководителя банка квалификации свидетельства в качестве дисциплинарного взыскания, а также взыскание штрафа решением суда по иску Центрального банка.

По финансовому законодательству самыми минимальными мерами являются предупреждение и предписание об устранении нарушения. По нашему мнению, предупреждение и предписание об устранении нарушения по своему характеру являются превентивными мерами о недопустимости нарушения закона, каждая из которых имеет свое содержание и может использоваться как самостоятельный вид финансового принуждения.

Предупреждение за нарушение финансового законодательства и предписание об устранении нарушения, по сути, являются видами финансового взыскания и применяются в отношении тех совершивших незначительное нарушение законодательства юридических лиц, которые до совершения нарушения проявили себя в финансово-правовых отношениях с положительной стороны как дисциплинированные субъекты.[9]

В аспекте правовой оценки предупреждение и предписание об устранении нарушения не всегда считаются видами финансового принуждения, тем более, что законом не урегулированы вопросы касательно производства и форм их применения.

На практике часто прибегают к устному предупреждению, что не может считаться финансовым взысканием, так как рассматривается как разъяснительное мероприятие.

Предупреждение может рассматриваться как финансовое взыскание только в том случае, когда осуществляется в письменной форме.

Предупреждением фиксируется допущенное нарушение, и финансовый орган информирует правонарушителя о недопустимости нарушения.

Предупреждение как вид финансового взыскания неотделимо от предписания об устранении нарушения. Применительно предупреждение, уполномоченный орган одновременно устанавливает сроки устранения нарушения правовой нормы и в виде письменного предписания отправляет в орган, совершивший финансовое нарушение. Исполнение предписания обязательно для получивших предупреждение организаций или граждан.

Еще одной мерой, применяемой за нарушение финансового законодательства, является штраф, который взимается по иску уполномоченного органа. Сумма взимается с корреспондентских счетов организации в пользу государственного бюджета. Штраф как мера принуждения, применяемая в ходе производства по делам о финансовых правонарушениях, имеет особое проявление в банковском законодательстве.

Так, статья 63 Закона РА “О банках и банковской деятельности” устанавливает, что размер штрафа, взыскиваемого за каждое нарушение, устанавливает Центральный банк и перечисляет такие основания его применения, как задержка отчетов, отражение в них недостоверных сведений, а назначенные по решению суда размеры штрафа четко закреплены законом.

Так, за задержку отчетов, представляемых в Центральный банк, штраф не может превышать пяти процентов минимального уставного фонда, установленного Центральным банком.

Размер штрафа, налагаемого на банк за любое другое нарушение банковского законодательства, не может превышать одного процента минимального уставного фонда, установленного Центральным банком.

Из императивного характера нормы, устанавливающей штраф, несложно заметить, что суд, рассматривая

исковое заявление, фактически, в вопросе назначения штрафа и защиты интересов не может быть свободным, при рассмотрении фактических обстоятельств дела как орган правосудия не может самостоятельно определять размер вины и применять штраф в качестве меры административного взыскания. Тем более не может самостоятельно устанавливать изменения размеров штрафа.

Считаем, что в смысле правовой оценки в целях облегчения загруженности судов, сокращения затяжных судебных процессов по банковским искам и экономии времени необходимо пересмотреть законодательство, регулирующее финансовые правонарушения. Необходимо признать Центральный банк органом, применяющим финансовые взыскания, а также для повышения эффективности оперативного применения пеней и штрафов предоставить Центральному банку как стороне производства по делам о финансовых правонарушениях такое же право применения взысканий за нарушение банковского законодательства, которое в установленном финансовым законодательством порядке предоставлено налоговым, финансовым органам и органам казначейской службы при применении мер финансового воздействия как в отношении физических, так и юридических лиц.

К числу взысканий, применяемых финансовыми, кредитными и налоговыми органами за нарушение законодательства, причислено также лишение должностных лиц, особенно руководителей банка, свидетельства о квалификации, что осуществляется по предложению Совета Центрального банка.

Руководитель или руководитель банка могут лишиться свидетельства о квалификации, если преднамеренно нарушили закон, проявили нечестное или недобросовестное поведение, совершили действие или допустили бездействие, противоречащее законным интересам клиентов, и в других случаях.

Меры принуждения за финансовые правонарушения в различных сферах финансовой системы РА, как правило, в каждом случае должны применяться путем организации соответствующего производства, учитывая особенности конкретного правонарушения.[8]

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волкова В.В. Административный процесс, М: Закон и право, 2010 ст.83
2. Галаган Н.А. Административная ответственность в СССР: процессуальное регулирование, Воронеж, 1976, ст 26-27
3. Емельянов А.С.,Черногор Н.Н. Финансово-правовая ответственность. М.: Финансы и статистика, 204, ст. 166
4. Закон РА “О налогах”, принятый 4 апреля 1997 года (статья 30); Закон РА “Об оперативно-розыскной деятельности”, принятый 22 октября 2007 года (статья 17, 18, 19). Подобной позиции придерживается также Г. Даниелян в учебном пособии “Административная ответственность”. Ер; – ст. 188-189.
5. Закон РА “Об оперативно-розыскной деятельности”, принятый НС РА 22 октября 2007 года.
6. Курмашева Н.Н. Некоторые вопросы правоприменительной практики, возникающие в банковской деятельности // Законодательство. 1998. № 6. – ст. 33.
7. Киласханов И.Ш; Стаханова А.И. Административная ответственность. М.: Закон и право, 2008, ст. 67
8. Лазарев Б.М. Административная ответственность, М.; “Знание”, 1976, ст.4

ОКТАБРЬ 1917: ПРЕДПОСЫЛКИ, СУЩНОСТЬ, ОЦЕНКИ

© 2016

**Тимофеева Алла Александровна**, кандидат исторических наук, профессор кафедры «Теория и истории российского и зарубежного права»

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса  
(690000, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: alla-al.tim@yandex.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной и спорной проблеме отечественной истории – выявлению причин и значения Октябрьских событий 1917 г. Грядущее столетие Российской революции – по-прежнему повод для активного, иногда непримиримого исторического спора, профессионального и объективного изучения фактов и позиций. Это яркое и трагическое событие получило отражение в отечественной и зарубежной литературе – сборниках документов, научных исследованиях, мемуарах, но последующие десятилетия высвечивали все новые и новые его грани, предлагали свое понимание «правды», объективности и полноты. Автор подчеркивает, что однозначные трактовки Октябрьской революции как «исторического тупика», «главного события XX века или трагической ошибки» не объективны и не научны. В статье сделана попытка определения причин, характера и значения Октябрьской революции 1917 г. На основе исследования широкого круга публикаций выделены и проанализированы основные подходы к изучению проблемы. В статье обосновывается вывод, что Великая Октябрьская социалистическая революция – закономерный результат внутреннего развития России, ее, по выражению Н. Бердяева, «неотвратимая судьба». XX век в отечественной истории – один из наиболее ярких и трагичных, когда многие потери и приобретения сошлись на ограниченном историческом пространстве: три революции, крупные поражения и убедительные военные победы, разные типы политического устройства. XX век начался мировым социально-экономическим кризисом, мировой войной, падением российской монархии и изменением общественного курса на мифический коммунизм. Октябрь стал логическим развитием событий и явлений лета и осени 1917 г., те, в свою очередь, упираются в Февраль, а обстоятельства, обусловившие Февральскую революцию, уходят своими корнями в предшествовавшую историю России. Интерпретация революционного процесса в России разнообразна, взгляды несхожи, но плюрализм в области научных знаний не может приобретать форму гражданской войны. Способом восприятия нашего исторического прошлого должны стать отказ от предвзятости и объективность, что поднимет уровень дискуссии и поможет коллективному научному осмыслению истории страны и Октября 1917 г.

**Ключевые слова:** революция, переворот, Февраль 1917 г., революционный процесс, предпосылки и характер революции, социалистическая идея, сущность, история, большевизм, объективные и субъективные факторы.

OCTOBER 1917: BACKGROUND, SUMMARY, EVALUATION

© 2016

**Timofeeva Alla Alexandrovna**, candidate of historical sciences, professor of “Theory and History of Russian and international law”

*Vladivostok State University of Economics and Service  
(690000, Russia, Vladivostok, Gogolya, 41, e-mail: alla-al.tim@yandex.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to topical and controversial issue of national history - the identification of the causes and significance of the October events of 1917 The coming centenary of the Russian revolution - is still a reason for an active, sometimes irreconcilable historical dispute, professional and objective examination of the facts and positions. It is a dramatic and tragic event was reflected in the domestic and foreign literature - collections of documents, scientific studies, memoirs, but the following decades flashed more and more of his face, offered his understanding of “truth”, objectivity and completeness. The author emphasizes that the unambiguous interpretation of the October Revolution as a “historical dead end”, “the main event of the twentieth century or tragic mistakes” are not objective and scientific truth. The paper attempts to determine the causes, nature and significance of the October Revolution of 1917 On the basis of the study of a wide range of publications identified and analyzed the main approaches to the study of the problem. The article substantiates the conclusion that the Great October Socialist Revolution - the natural result of the internal development of Russia, it, according to Berdyayev, “inevitable destiny”. The twentieth century in the country’s history - one of the most striking and tragic when many losses and gains have converged on a limited historical space: the three revolutions, large lesions and convincing military victory, the different types of political system. The twentieth century began a global socio-economic crisis, world war, the fall of the Russian monarchy and the change the public policy on the communism. October was a logical development of the events and phenomena of the summer and autumn of 1917, they, in turn, run into February, and the circumstances that led to the February Revolution, leaving its roots in the preceding history of Russia. Interpretation of the revolutionary process in Russia is diverse, dissimilar views, but pluralism in the field of scientific knowledge cannot take the form of civil war. In a manner of perception of our historical past should be the rejection of bias and objectivity that will raise the level of debate and help the collective scientific understanding of the history of the country and October 1917.

**Keywords:** revolution, a coup in February 1917, the revolutionary process, the background and character of the revolution, the socialist idea, the essence of the story, Bolshevism, the objective and subjective factors.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В нашей исторической науке справедливо осужден тезис, что истина – «это политика, опрокинутая в прошлое». В то же время нельзя отрицать, что современность оказывает значительное влияние на выбор сюжетов в изучении его, заставляет обращать внимание на темы, вызывающие по тем или иным причинам общественный интерес. Грядущий столетний юбилей событий 1917 г. заставляет всматриваться в прошлое и ученых, и политиков.

Дискуссия относительно смысла и оценок Октябрьской революции является сегодня не только ретроспективной, но и остроактуальной: вне контекста революционных потрясений едва ли возможно определиться с оценкой «века русского», нашего советского

прошлого и, безусловно, политических процессов в современной России. В перечне имеющейся литературы – и серьезные исследования [1], и газетные публикации – более эмоциональные, чем научные [2].

Непримиримость и полярность позиций авторов во многом объясняется различными методологическими подходами, иногда – политической ангажированностью и явно субъективным взглядом на прошлое страны. Реальные исторические факты нередко искажаются, образ глобального события «подается» на примере конкретной семьи или персонажа. Такой упрощенный подход не может не увести от истины: «...все было в достатке. Люди были за царя. Россия была богатая, крепкая, могучая. Все было. Революция не была нужна» [2, с. 7]

Как отметил в преддверии 90-летия Октябрьской революции С. Миронов, «каждая политическая сила определяет свое отношение: либералы твердят об «исторической аномалии», национал-патриоты сетуют о «России, которую потеряли», коммунисты по-прежнему твердят об Октябре 1917 г. в пафосной риторике учебников научного коммунизма». Ситуация за прошедшее десятилетие изменилась мало: ключевыми проблемами остаются признание или непризнание за Октябрем статуса революции, неоднозначность определения хронологических рамок, целесообразность революции и последствия ее.

Большевики и историки-марксисты (отечественные и зарубежные) называли ее Великой, считая, что она оказала громадное влияние на развитие России и всего мира. Противники определяли Октябрь 1917 г. как национальную катастрофу, приведшую к значительным жертвам, установлению диктатуры большевистской партии и тоталитаризма.

Отвергая откровенно банальные мифы о жидо-масонском заговоре, о «немецких деньгах», на которые была якобы осуществлена революция в России, отходя от явно тенденциозных представлений о А.Ф. Керенском, П.Н. Милукове, Г.В. Плеханове и др., остановимся на вопросе, были ли октябрьские события революцией или вооруженным переворотом.

Пионеры социал-демократического движения в России А.Н. Потресов, П.Б. Аксельрод однозначно определили октябрьские события как «переворот», «убийство демократии» и «социализм дураков» [3, с. 138]. Такая позиция, вероятно, имеет право на существование, но едва ли можно назвать ее господствующей в историографии. Отражая определенные реалии 1917 г., эта точка зрения не объясняет в целом крутого поворота в судьбе страны, да и противопоставлять понятия «революция» и «переворот» нецелесообразно: исторический словарь трактует их как синонимы [4, с. 424].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Академик А.О. Чубарьян отметил: «Мне всегда казалось, что в отношении революции у нас в обществе уже есть консенсус, но даже среди ученых обнаружили разные мнения. Вначале это было названо «Октябрьский переворот», но после серьезных дискуссий мы пришли к тому, что этот период следует назвать «Великой российской революцией 1917 года», которая включает в себе процесс, который шел несколько лет, с 1917 до 1921 года, окончания Гражданской войны. Это комплекс революционных событий, в которые органически входят Февральская и Октябрьская революции» [5]. (Заметим, что в современных школьных учебниках по аналогии с Великой Французской революцией этот период также называется Великой Российской революцией, охватывающей события Октября 1917 г. и Гражданскую войну).

Глубокая обусловленность и Февраля, и Октября 1917 г. в той или иной мере обозначается большей частью современников и историков. Предельно обобщающая группировка историографии признания за Октябрем статуса революции объединяет участников событий, православного «реакционера-националиста» Г. Мейера, П. Струве, А.Ф. Керенского, Н.А. Бердяева, трактующих при этом по-разному предпосылки и сущности революции. Можно привести в данном контексте мнение русского писателя А.И. Солженицына: «...несомненно, что в XX веке в России произошла величайшая революция всемирного значения. Необратимостью и радикальностью перемен только и определяется революция» [6].

Анализ сущности революции – один из сложнейших для российской истории: одни определяли ее как социалистическую, рабоче-крестьянскую, другие называли «общественной» [7], третьи – величайшей культурологической революцией [8]. Революция 1917 г. – многогранное и сложное социальное явление, которое генери-

ровало выброс мощной общественной энергии и в этом смысле в приведенных определениях нет противоречия.

Различные мнения существуют при анализе предпосылок революции 1917 г. Традиционно выделяются объективные причины и субъективные факторы, объединенные по характеру их противоречий и остроте.

«Верхний» ряд противоречий составляли те, которые были вызваны необходимостью преодолеть ставшее опасным отставание страны от передовых индустриально развитых стран (в области технологии, науки, производительности труда, квалификации кадров, общей культуры населения, уровня потребления и т.д.). Они обуславливали необходимость свершения Россией очередного исторического «скачка». Благостная картина состояния хозяйства дореволюционной России, нарисованная некоторыми авторами, не соответствовала действительности. Передовые силы России понимали необходимость уничтожения замкнутости, изоляционизма. Главными их противниками выступали абсолютизм, остатки феодализма в деревне, на окраинах.

Второй ряд противоречий отражал специфику, особенности России, ее исключительную многоликость. Острейшими были противоречия между крестьянами и помещиками, наемными рабочими и предпринимателями, городом и деревней, центром и окраинами т.д. Но центральным был все ярче проявлявшийся разрыв между самодержавной формой правления и интересами прогрессивных слоев населения.

Третья группа противоречий, временных, была порождена тяготами и бедами мировой войны. Огромные жертвы, экономическая разруха, усталость сужали социальную базу самодержавия. Эта группа противоречий была ограничена узкими хронологическими рамками войны, но вполне могла поспорить с двумя предыдущими по степени внесения распада, сыграв роль своеобразного детонатора.

К такой позиции примыкают российские ученые Н. Нарочницкая, В. Лавров, А. Уткин, А. Искандеров, подчеркнувший, что «... Революции, происходившие в XX столетии, в большей или меньшей мере испытали на себе влияние войн, отражая не столько особенности и закономерности внутреннего общественного развития той или иной страны, сколько сильное влияние внешних обстоятельств, в большинстве случаев выступающих как решающее условие» [9, с. 88].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Наряду с объективными моментами важное значение имели определенные субъективные факторы. Среди них нужно отметить широкую популярность в обществе социалистических идей. Идеи социализма, рожденные в России еще в XIX веке, а также заимствованные на Западе, прежде всего марксизм, стали к началу XX века модой у российской интеллигенции. Они нашли отклик и в широких народных кругах, что было связано в большей мере с многовековыми общинными традициями русской деревни. Так или иначе, но распространенность социалистических идей можно считать в 1917 г. вполне математически и притом по объективному показателю: на выборах в Учредительное собрание все социалистические партии, вместе взятые, получили 85% мандатов, в то же время главная партия буржуазии – кадетская – получила всего 5%. Конечно, представления о социализме были у людей весьма туманными и к тому же различными, но целом эта идея, как видим, охватила широчайшие круги населения, реализуя традиционный идеал и русской политической культуры, и масс – «справедливость». В свое время «буревестник революции» А.М. Горький вспоминал слова Ленина, сказанные осенью 1918 г.: «Русской массе надо показать очень простое, очень доступное ее разуму. Советы и коммунизм – просто...» [10, с. 31]. Восприятию новой идеологии способствовали и утопическое сознание населения страны, в массе своей безграмотного, и такая российская традиция, как связывание всех преобразований с именем во-

жда, лидера.

Другим субъективным фактором явилось наличие партии, готовой повести массы на революцию – партии большевиков. Эта партия, не самая большая по числу членов (у эсеров численность больше), тем не менее была наиболее организованной, целеустремленной, знавшей, чего она хочет и оперативно выдвигающей близкие и понятные массам лозунги.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В этой связи субъективным, хотя и не бесспорным фактором революции является ее руководство. Стихотворные строки Б. Пастернака так говорят о Ленине: «Тогда, его увидев, я думал, думал без конца об авторстве его и праве держать от первого лица. Ответ такой: Он управлял течением мысли и только потому – страной». С поэтическими и эмоциональными строками перекликается позиция американского исследователя А. Хеймсона: «... главной причиной успеха большевиков было то, что из-за внутренней динамики развития стачечного движения, ... их лозунги и возвания все более и более совпадали с умонастроениями самих рабочих». Второй фактор, по мнению А. Хеймсона, – это систематическое и последовательное использование большевиками всех легальных организаций рабочего класса и контроль над ними...» [11, 14].

Сходные оценки и у современных ученых: «Появление на политической карте нового государства – Советской России было закономерным ответом на кризисные явления в политическом сознании граждан, в институциональной системе государственной власти и практике ее осуществления... Непригодной к новым социальным условиям оказалось старая система имперской власти...» [12, с. 155–156].

В России-СССР на протяжении десятилетий Октябрь прославлялся как величайшее событие мировой истории. Во время перестройки, в 1987–1991 гг., развернулась ожесточенная критика Октября, достигшая апогея и ставшая официальной линией после августа 1991 г. Надежды на быстрый успех перехода России к рынку подогревало негативное восприятие Октября и всего советского периода.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Неудачи реформ привели к новому повороту в общественном сознании. В 1993–1995 гг. маятник качнулся в другую сторону. Все больше и больше людей сегодня говорят о прогрессивности Октябрьской революции. При обилии позиций и точек зрения определяются две противоположные оценки:

1. Октябрь – самое великое событие мировой истории и уж во всяком случае XX века. Революция 1917 г. – это народная революция, которую совершило большинство народа при руководящей роли рабочего класса и его партии. 70 послереволюционных лет – время быстрого подъема, когда Россия преодолела отсталость, стала одной из двух величайших держав. Реформы середины 1980–1990-х гг. разрушили страну, отбросили ее далеко назад.

2. Революция нарушила естественный ход истории, породила кровавую диктатуру, террор, вовлекла Россию в эксперимент, разрушивший страну. 70 лет советской власти – годы черного безвременья, только в 1991 г. Россия стала пониматься с колен. «Великий Октябрь – это разрыв со своим собственным прошлым, ... прерывание легитимности самой власти государства... отказ от всей многовековой истории России» [13, с. 418–419].

Между этими крайними точками зрения существуют промежуточные, переходные, компромиссные оценки, множество нюансов и оттенков [13].

Видимо, никогда в этом вопросе не будет достигнуто единства, никогда не наступит согласие, да и в консенсусе нет необходимости. Достаточно сослаться на пример Французской революции 1789 г., в оценке которой и че-

рез 200 с лишним лет продолжают споры, существуют самые различные точки зрения, сохраняется непонимание, «как совместить казни короля и Робеспьера».

Необходимо четко и правильно определить соотношение значения Октября и последующей истории России.

Октябрь – переломный момент в истории России XX в. Многие правильные идеи и начинания Октября были в дальнейшем искажены, забыты, трансформированы, отброшены. В практику следующих лет были привнесены постулаты, никакого отношения к Октябрю не имеющие и даже противоречащие ему. Жизнь отбрасывала революционный романтизм, вносила коррективы, идущие от прагматизма. Определиться в судьбах XX столетия едва ли возможно без анализа и оценки революционных потрясений 1917 г., причем, оценок, исходящих из реалий первых десятилетий прошлого столетия.

Бесспорно, Октябрь круто повернул руль исторического развития, разрушил многие старые экономические, социальные, политические, культурные структуры, создав принципиально иные.

Новое в изучении Октября заключается и в том, что революция как таковая тесно связывается со всей предшествующей историей России, рассматривается как часть своеобразного российского исторического процесса.

Поручение В.В. Путина установить к 100-летию революции памятник Примирению противоборствующих сторон, воевавших в 1917 г. и в Гражданскую войну, требует от исследователей исполнения простых правил научной деятельности:

- всестороннее исследование истории Октября при отсутствии политической ангажированности;
- соблюдение равновесия между обилием фактов и их трактовкой, что предполагает выявление причинно-следственной связи и исторической аналогии [14, с. 96];
- восприятие прошлого собственного Отечества через любовь к нему.

Эпиграфом могут служить слова В. Высоцкого:

«Доказать, что истинно, что ложно,  
может только беспристрастный суд.  
Осторожно с прошлым, осторожно!  
Не разбейте глиняный сосуд!»

Такой подход мог бы, без сомнения, поднять уровень дискуссии и помочь коллективно осмыслить один из сложнейших периодов в истории России.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Миронов Б.Н. Русская революция 1917 года в контексте теорий революции // Общественные науки и современность. 2013. № 3; Головашина О.В. Октябрьская революция: история образа (по материала советских журналов) // INETER NUM. 2015. № 1; Рачипа А.В., Бураков В.В., Алексеева А.В. Некоторые аспекты изучения революции 1917 года // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 1–2 и др.
2. Чубайс И. Как России вернуться в великую историю // Московский комсомолец. 2016. 25.05–01.06.; Старец Илий. Безбожие принесло жадность // Аргументы и факты. 2016. 12–18 октября.
3. Ненароков А.П. По следам 1917-го: революция и мифы // Россия и современный мир. 2008. № 3.
4. Георгиева Н.Г., Георгиев В.А., Орлов А.С. Исторический словарь. М., 2013.
5. Александр Чубарьян. О новом учебнике истории [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nakanune.ru/articles/18265>.
6. Солженицын А. Размышления над февральской революцией // Российская газета. 2007. 27 февраля.
7. Булдаков В.П. Октябрь и XX век: теория и источники. Октябрьская революция: от новых источников к новому осмыслению. М., 1998.
8. Смирнов Г.С. Выступление на междунар. конф. «Интеллигенция в процессах преобразования мира: исторические вызовы, социальные проекты и сверше-

ния», приуроченной к 90-летию революционных событий 1917 г. Иваново, 2007.

9. Искандеров А.А. Очерки новейшей истории советского общества // Вопросы истории. 2002. № 5.

10. Бакунин. В. Ленин и стихийный социализм в России // Коммунист. 1990. № 5.

11. Хеймсон Л. Об истоках революции // Отечественная история. 1993. № 6.

12. Мамычев Л.Ю., Мордовцев А.Ю., Овчинников А.И. Национально-культурные основы российской государственности. Владивосток, 2015.

13. Космач В.А. Великая российская революция 1917–1922 гг. и ее последствия: опыт сравнительно-исторического анализа // Метаморфозы истории. Псковский государственный университет. 2014. № 5.

14. Будник Г.А. Новые подходы к изучению революции 1917 г. в России // Вестник ИГТУ. 2008. Вып. 1.

15. Данилов С.Ю. О современных проблемах юриспруденции в контексте научного и образовательного компонентов // История и современность. Минск, 2012.

## ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ:

**Азимут научных исследований: педагогика и психология** (№ 43 в Перечне ВАКа)

(научные направления: педагогические науки; психологические науки; социологические науки)

**Азимут научных исследований: экономика и управление** (№ 44 в Перечне ВАКа)

(научные направления: экономические науки; политические науки)

**Балтийский гуманитарный журнал** (№ 1474 в Перечне ВАКа)

(научные направления: языковедение; литературоведение; юридические науки; педагогические науки)

**Карельский научный журнал** (входит в РИНЦ)

(научные направления: педагогические науки; экономические науки; социологические науки)

**Структурные параметры:**

Статьи должны иметь элементы, отвечающие следующим параметрам:

–Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

–Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

–Формирование целей статьи (постановка задания).

–Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

–Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

–Список литературы.

**Технические параметры:**

Названия файла:

•Фамилия\_статья\_город (например: Иваненко\_статья\_Киев)

**Стандарты:** шрифт Times New Roman, кегль – 10, междустрочечный интервал – 1, абзацный отступ – 0,5 см (*это сделано для того, чтобы автор точно знал сколько страниц текста у него будут в журнале*), все поля – 2 см, литература – В ПОРЯДКЕ ПОЯВЛЕНИЯ В ТЕКСТЕ (желательно не менее 20 наименований), редактор Word, тип файла – документ Word 97-2003 (обязательно).

Ключевые слова (три строчки) и аннотация (не менее 150-200 слов) на русском и английском.

Неразрывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.

Не путать тире (–) и дефис (-).

Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов

- 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы

набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ.

Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с отдельной возможностью не менее 300 dpi.

**Справочная информация:**

1. Для определения УДК можно использовать следующие ссылки:

А) <http://teacode.com/online/udc/>

Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. Для перевода на английский или другие языки можно использовать следующие ссылки:

А) <http://translate.yandex.ru/> (переводит отчества и ученые степени)

Б) <http://translate.google.com/>

*Статью обязательно дать на вычитку соответствующим филологам – в противном случае вам придется доплачивать 200 рублей за вычитку русского и 300 рублей за вычитку английского языка.*

3. Для проверки статьи на антиплагиат (проверка обязательна) ссылка:

А) <http://www.antiplagiat.ru/index.aspx> (результаты хранятся у автора и высылаются по запросу редколлегии)

**ЕСЛИ ВОЗНИКАЮТ ВОПРОСЫ: СМОТРИТЕ ОБРАЗЕЦ!**

**Материалы подаются в редакцию:**

до 1 марта (мартовский номер)

до 1 июня (июньский номер)

до 1 сентября (сентябрьский номер)

до 1 декабря (декабрьский номер)

Статьи в обязательном порядке размещаются в системе РИНЦ - российского индекса научного

цитирования (eLibrary, ссылка: <http://elibrary.ru/titles.asp>) и на сайте журналов.

**Размещение статей в журнале платное (за исключением аспирантов очной формы):**

А) для тех, кому нужен электронный макет журнала оплата составляет:

- АНИ: педагогика и психология - 3950 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье);

- АНИ: экономика и управление - 3955 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье);

- Балтийский гуманитарный журнал – 3960 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье);

- Карельский научный журнал - 1800 рублей за статью (при условии, что вычитан русский и английский язык в статье).

Б) для тех, кому нужен печатный вариант журнала: дополнительно 900 рублей за 1 экземпляр журнала (им также высылается и электронный макет журнала).

В) для тех, кому индивидуально нужна справка о приеме статьи: дополнительно 800 рублей (по запросу организаций, где работает автор – бесплатно в течение 30 дней)

**Оплата производится после сообщения о приеме статьи к публикации**, после чего автором высылается скриншот или фото оплаты на адрес журнала:

•Фамилия\_оплата\_город (например: Иваненко\_оплата\_Киев)

**Статью высылать по адресу** (обязательно указывайте научное направление):

ANI-ped-i-psych@ya.ru (АНИ: педагогика и психология)

ANI-ekonom-i-politika@ya.ru (АНИ: экономика и управление)

BalticGZ@yandex.ru (Балтийский гуманитарный журнал)

KarelianNZ@yandex.ru (Карельский научный журнал)

**БАНКОВСКИЕ РЕКВИЗИТЫ (для российских авторов)**

НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

ИНН 6322026413 КПП 632401001 ОГРН 1036301048541

р/с 40703810554060000532

ПОВОЛЖСКИЙ БАНК ОАО «СБЕРБАНК РОССИИ» Г.САМАРА

к/с 30101810200000000607

БИК 043601607; ОКВЭД 80.22.1, 80.22.22, 80.30.3, 80.42, 80.10.3; ОКПО 20977719; ОКОГУ 49013 ОКТМО 36740000

ОКФС 16 ОКОПФ 96

**В назначении платежа обязательно указывайте:** Публикация научной статьи (или оплата за обучение – если в банке в перечне нет такой строки)

Более полную информацию, а также образцы оформления статей можно получить на сайте журнала: [http://www.napravo.ru/pages/nauchnye\\_jurnaly/](http://www.napravo.ru/pages/nauchnye_jurnaly/)