

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ПГУ)

---

Педагогический институт им. В. Г. Белинского

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
им. В. Г. БЕЛИНСКОГО:  
традиции и инновации

СБОРНИК СТАТЕЙ  
научной конференции, посвященной 75-летию  
Педагогического института им. В. Г. Белинского  
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 16–17 декабря 2014 г.

Под общей редакцией  
кандидата физико-математических наук, доцента  
*О. П. Суриной*

Пенза  
Издательство ПГУ  
2015

УДК 37

П24

**Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции П24 и инновации** : сб. ст. науч. конф., посвящ. 75-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (г. Пенза, 16–17 декабря 2014 г.) / под общ. ред. канд. физ.-мат. наук, доц. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. – 334 с.

ISBN 978-5-906796-31-8

В сборник включены материалы научной конференции, посвященной 75-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета, проходившей 16–17 декабря 2015 г. в г. Пензе.

Особое внимание уделено истории Педагогического института им. В. Г. Белинского, развитию педагогического образования в Пензенском крае, а также современным проблемам теории и практики психолого-педагогической подготовки студентов. Также авторами рассмотрены актуальные вопросы физико-математического, естественнонаучного и информационно-технологического образования, социально-гуманитарных наук, лингвистики, лингводидактики, литературоведения и журналистского образования, физической культуры и спорта, методики преподавания иностранных языков.

Издание адресовано студентам, аспирантам, преподавателям образовательных учреждений и всем тем, кто интересуется решением проблем подготовки педагогических кадров.

УДК 37

Редакционная коллегия:

доктор философских наук, профессор *А. Б. Тугаров*,  
доктор исторических наук, профессор *О. В. Ягов*,  
доктор технических наук, профессор *Ю. П. Перельгин*,  
кандидат педагогических наук, доцент *В. Н. Морозова*

ISBN 978-5-906796-31-8

© Пензенский государственный университет, 2015

## Секция 1

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

---

---

УДК 316.614.4

*Елена Равилевна Баткаева*

*г. Пенза, e-mail: elenabatkaeva@rambler.ru*

### **КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Современные исследователи процесса социализации и факторов, влияющих на него, ставят перед собой цель определить его основные компоненты, а так же факторы, влияющие на процесс социализации современной молодежи.

Как отмечает М. Кастельс основу современного общества, составляют «сетевые» структуры, именно через сети происходит становление новых форм различных сообществ» [2, 232].

Среди относительно новых факторов, влияющих на формирование личности современного молодого человека, следует выделить феномен социальных сетей, обеспечивающих социализацию индивида в виртуальной среде. Социальная сеть – некий круг знакомых человека, где есть сам человек – центр сети, его знакомые – ветки этой сети и отношения между этими людьми – связи.

В современной научной литературе существует большое количество теорий и точек зрения на тенденции развития сетевой коммуникации, и эти тенденции зависят от целевой аудитории.

Без сомнения наиболее активной частью в плане использования социальных сетей является молодежь (составляющая еще и значительную часть пользователей Интернета), которая рассматривается как активная социальная сила, всегда и везде несущая с собой инновации: информационные, коммуникативные и другие, а сайты социальных сетей становятся своего рода их проводниками в постоянно трансформирующемся обществе. К тому же они становятся мощными каналами формирования общих стилевых трендов и предпочтений [3, 59–87].

Социальные сети позиционируются как службы, позволяющие заводить знакомства и общаться по интересам через Интернет, а зарегистрированные пользователи могут предлагать друг другу стать друзьями и организовывать тематические сообщества. Это один из ключевых интересов, в котором молодые люди видят ряд преимуществ. Прежде всего, для них отсутствуют какие-либо условности, которых невозможно избежать в реальном общении, многим труднее общаться в реальной жизни и гораздо проще излагать свои мысли письменно [6].

Однако, казалось бы, при всех плюсах, есть и отрицательные моменты. Прежде всего, это негативное влияние социальных сетей на процесс социализации личности молодых людей. Социальные сети отодвигают на второй план классические институты социализации – семью, школу, а порой реальных друзей и сверстников.

Это отрицательное воздействие проявляется в возможности самостоятельно создавать в виртуальном мире ту жизнь, которая нравится, те законы, которые можно нарушать и за это ничего не будет, те нормы, которые удобны для пользователя. Все это ведет к подмене виртуальным миром реального мира, где существуют общепринятые нормы и правила, невыполнение которых влечет за собой применение жестких санкций.

Более того, большинство молодых людей переносят созданные в виртуальном мире социальные нормы на реальные отношения, тем самым, разрушая сложившиеся нормативные устои общества, которые за последние десятилетия итак сильно искажены, а их виртуализация приводит к еще большей деформации социального сознания и поведения.

В связи с этим можно с полной уверенностью говорить, что социальные сети не только влияют на социализацию личности, а становится одним из агентов социализации. Что дает нам право говорить об Интернете как социальном институте.

Хочется еще раз подчеркнуть, тот факт, что процесс социализации молодежи в современном обществе находятся под влиянием виртуального мира социальных сетей. Они создают настолько насыщенную образно-смысловую среду, что с ней не может конкурировать никакой другой институт, призванный контролировать процесс социализации современной молодежи (семья, школа, университет и др.).

Развитие современного общества и глобализация социальных отношений диктуют новые актуальные цели социализации. На первый план выдвигаются творческие, креативные способности, аналитическое мышление, высокая стрессоустойчивость, толерантное социальное поведение. И молодежь все чаще выступает как активный субъект социализации.

В связи с этим в современной научной литературе все чаще употребляется понятие виртуальной компьютерной социализации или киберсоциализации.

Термин «Киберсоциализация» предложен в 2005 г. членом-корреспондентом Международной академии наук педагогического образования, кандидатом педагогических наук, доцентом В. А. Плешаковым.

В. А. Плешаков определяет киберсоциализацию человека (от англ. Cyber- – в настоящий момент, связанный с компьютерными технологиями и всемирной глобальной сетью Интернет, префикс, который используют, ссылаясь на различные электронные или сетевые ресурсы, информацию, объекты, события, когда идет разговор о компьютерной технике и англ. Socialization– социализация) как социализацию личности в киберпространстве – процесс изменений структуры самосознания личности, происходящий под влиянием и в результате использования им современных информационных и компьютерных технологий в контексте жизнедеятельности.

Киберсоциализация человека особенно ярко происходит в киберпространстве виртуальной социализирующей Интернет-среды, т.е. вследствие использования его ресурсов и в процессе коммуникации с виртуальными агентами социализации, встречающимися человеку во всемирной глобальной сети Интернет (в первую очередь, в социальных сетях, в процессе переписки по e-mail, на форумах, в чатах, блогах, Интернет-пейджерах, телеконференциях и online-играх) [4, 48-49].

В процессе киберсоциализации у человека возникает целый ряд новых, ожиданий и интересов, мотивов и целей, потребностей и установок, а также форм психологической и социальной активности, непосредственно связанных с киберпространством – фактически новым виртуальным жизненным пространством человека [5, 51–52].

Социализация – непрерывный и многогранный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека, но интенсивнее он протекает в детстве и юности, когда закладываются все базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы, формируется мотивация социального поведения. Социализация личности всегда была тесно связана с семьей и системой образования. Но в информационном обществе это, как и многое другое, подвергаются трансформации. Наиболее важными факторами социализации становятся сетевые коммуникации.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бизюкова, М. С. Киберсоциализация – процесс развития личности в условиях информационного общества / М. С. Бизюкова // Культурологический журнал 2013. – № 2 (12).
2. Кастельс, М. Становление общества сетевых структур / М. Кастельс // Новая постиндустриальная волна на Западе: антология. – М. : Academia, 1999. – С. 232.
3. Омельченко, Е. Молодежный активизм в России и глобальные трансформации его смысла / Е. Омельченко // Журнал исследований социальной политики. – 2005. – Т. 3, № 1. – С. 59–87.
4. Плешаков, В. А. Виртуальная социализация как современный аспект квазисоциализации личности / В. А. Плешаков // Проблемы педагогического образования : сб.

науч. ст. / под ред. В. А. Слостенина, Е. А. Левановой. – М. : МПГУ – МОСПИ, 2005. – Вып. 21. – С. 48–49.

5. Плешаков В. А. Киберсоциализация человека в информационном пространстве / В. А. Плешаков // Информация и образование: границы коммуникаций (INFO'2009) : сб. науч. тр. – Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2009. – С. 51–52.

6. Филатова, О. Любовь онлайн / О. Филатова // Week-end. Приложение к газете РБК-daily. – 2011. – 13 мая.

**УДК 159.922.2**

***Елена Викторовна Викторова***  
*г. Пенза, e-mail: vikele@mail.ru*

### **ФЕНОМЕН ИМПРЕССИНГА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ**

Импрессинг – один из тех феноменов, признание практической значимости которого сопровождается недостаточностью его теоретического и эмпирического исследования.

Истоки изучения импрессинга обнаруживаются в появившейся и стремительно развивавшейся в 30-е гг. XX в. этологии. Ее основатели, К. Лоренц и Н. Тинберген, по выражению этолога Е. Н. Панова, «исследователи большого научного кругозора, склонные к тому же к обобщениям широкого философского плана», так или иначе подтолкнули представителей различных научных направлений к идее о возможности переложения принципов этологии на поведение человека [1]. Именно так произошло с импринтингом, или запечатлением (от англ. imprint – оставлять след, запечатлеть, отмечать). Уже к середине XX в. термин «импринтинг» выходит за рамки одного значения и широко используется по отношению к человеку, обозначая в самом общем смысле «форму быстрого и стойкого научения в строго определенных критические (чувствительные) разной продолжительности периоды онтогенеза» [2]. Представление об импринтинге легло в основу теоретического и фактологического (биографического) изучения советским генетиком и педагогом В. П. Эфроимсоном значения ранних впечатлений в личностном развитии: «Наряду с признанием большого значения наследственной одаренности, в связи с большими успехами науки о поведении – этологии, стало выясняться огромное значение для развития личности ранних впечатлений. Сначала на животных, потом на младенцах и детях выяснилось, что младенческие, детские и подростковые впечатления определяют не только уровень впоследствии достигаемого интеллекта, но и эмоциональную сущность индивида, его ценностные критерии, причем строго стадийно и нередко необратимо» [3, 8]. В. П. Эфроимсон предложил более корректный, по его мнению, термин для обозначения описываемого феномена – «импрессинг» (от англ. impress – впечатлять, оставлять след). В настоящее время он используется наряду с «импринтингом» и «запечатлением», при этом их трактовки остаются нетождественными, неоднозначными и дискуссионными.

Феномен довольно хорошо известен практикующим психологам. В рамках определенных психотерапевтических направлений встречается понятие «импринт», обозначающее, как правило, результат импринтинга – значимый жизненный опыт, сформировавший у человека убеждение или совокупность убеждений. Опорой здесь выступают те трактовки импринтинга, где акцентируется внимание на большом значении раннего индивидуально-го опыта в формировании поведения, не контролируемого сознательно в зрелом возрасте, и в этом «идея импринтинга отдаленно перекликается с концепцией бессознательного у З. Фрейда» [1]. «Импринтирование – это бессознательное формирование конкретного впечатления (т.е. образа или символа с прилагающейся эмоциональной нагрузкой, которая может быть довольно объемной и сложной), которое оказывает решающее влияние на дальнейшие реакции личности, формирование ее ценностей и приоритетов и в конечном счете на ее поведение в целом» [4].

Работая с последствиями негативных детских и подростковых импринтингов, психотерапевты нередко опираются на идею Д. Боулби о том, что у каждого времени свой импринтинг, и на концепцию кризисов развития человека Э. Эриксона. Разработаны, во многом с опорой на исследования Т. Лири и его сторонников, механизмы реимпринтирования, т.е. перекодирования негативных импринтингов. Ситуации, способствующие импринтингу, когда мозг особенно восприимчив к специфическим сигналам, ключевым стимулам окружающей среды, именуется импринтной уязвимостью (Р. Дилтс, Р. Мэй, Р. Киселев, Т. Лири и др.). Они рассматриваются как состояния нервной системы и работа над реимпринтированием во многом основывается на представлении о биохимическом механизме импринтинга, складывающемся на основе работ этолога К. Лоренца, биолога Р. Симона, нейрофизиолога К. Прибрама, психолога К. Лешли.

В научно-теоретической психологии к рассматриваемому феномену нет однозначного отношения. Неоднозначность его понимания и большое количество рассуждений без опоры на достоверные данные вызваны сложностью эмпирического изучения импринтинга/импрессинга. По мнению А. Б. Долгина, современная психологическая наука не уделяет должного внимания феномену импринтинга человека, поскольку не удается разработать подходящий инструментарий для эмпирического исследования, не удается достичь повторяемости экспериментов; по этой причине импринтинг выпадает из внимания исследователей, но действие его при этом в жизнедеятельности человека не прекращается. «У младенцев социальные наслоения еще не замутняют картину, поэтому их изучали больше и успешней, а у взрослых импринтинг тонет в массе других эффектов (что не означает его отсутствия)» [5, 192]. Кроме того, по-прежнему остается неоднозначным и отношение к перенесению положений этологии об импринтинге на развитие человека. Однако, как отмечает Е. Панов, критике подвергаются прежде всего попытки неправомерного приравнивания импринтинга новорожденных детей к импринтингу детенышей животных с критическим периодом в несколько часов, основанное на мнении, что поведение человека в значительной степени детерминировано генетическими программами. Большинство ученых не согласны с подобной точкой зрения: импринтинг человека относят к феноменам, которые нельзя рассматривать как полностью детерминированные генетически. Д. Мейнарди отмечает: «Что бы там ни было, ребенок растет, подражая окружающим его людям, и, по всей вероятности, часть такого воздействия приходится как раз на критические периоды его развития. Было бы слишком смелым говорить о наличии импринтинга как такового у человека, но пока ясно одно, что некая близкая аналогия с этим явлением все же существует и у нашего вида» [4].

Под влиянием идей прежде всего американских психологов концепция импринтинга рассматривается в рамках теории социального научения, широко представлено соединение психоанализа и этологии. Получили признание теории, во многом основывающиеся на исследованиях феномена импринтинга. Так, согласно одной из них – принадлежащей Г. Хорну – запечатление признается переходной формой между инстинктом и условным рефлексом. На исследованиях импринтинга основывается теория Д. Боулби о привязанности детей к родителям. Согласно теории Т. Лири, с помощью импринтинга мозга и научения сознание человека настраивается на оптимальное выживание в физическом мире. В концептуальных представлениях об импринтинге/импрессинге всегда ощущается их неоспоримая практическая значимость: именно практическая значимость полноценного знания о данном феномене признается не только в психологии, но и за ее пределами.

Феномен все чаще привлекает к себе внимание представителей социально-гуманитарных отраслей знания. Здесь импринтинг трактуется как «специфический процесс онтогенеза, в ходе которого происходит необратимое или стойкое запечатление жизненно важной для индивида информации» [6]. Все чаще обнаруживают себя попытки объяснить влиянием социального и культурного импринтинга не только социальное поведение человека, но и различные социально-культурные феномены: формирование общественного мнения, интериоризацию социальных норм, закрепление обычаев и ритуалов, распространение моды, воздействие рекламы, вирусные эффекты в Интернете, художественные вкусы, политические предпочтения, религиозные чувства и т.д. (П. Берснев, А. Б. Долгин, Э. Морен, Н. Б. Оконская, А. Редозубов, Н. А. Руснак и многое др.). Импринтинговая основа усматривается в манипулировании сознанием (А. Б. Долгин, Т. Лири,

А. Д. Редозубов). Весомый вклад в развитие таких идей внес Т. Лири. Его концепция импринтинга оказалась применима к объяснению многих проблем манипулирования сознанием: он рассматривал импринтинг как эффективный инструмент управления личностью. Активно и уверенно высказываются мысли о том, что такие социальные институты, как политика, экономика, религия организуют свою деятельность с массами не без опоры на импринтинги.

Еще более широко представлены работы, в которых, так или иначе, идет речь о месте и роли импринтинга/импрессинга в социализации индивида, в формировании и в развитии личности. По мнению Д. Боулби, импринтинг «по отношению к человеку и высшим животным, у которых показано наличие длительного периода социального взросления, может трактоваться как биологическая составляющая социализации» [7]. Г. Я. Узилевский вслед за В. П. Эфроимсоном рассматривает импрессинг как один из социальных факторов проявления и развития наследственных задатков личности. Утверждается неразрывная связь культуры и духовного становления человека именно через культурный импринтинг (Э. Морен), импрессингу отводится основополагающая роль в формировании личностных смыслов, ценностных ориентаций личности (В. Н. Сагатовский), с импрессингом связывается обретение личностью интенционального опыта, в частности формирование интеллектуальных интенций (М. Холодная), анализируется роль импринтинга в развитии творческих способностей, в том числе художественных (В. В. Глазков, Н. А. Руснак), импрессинг рассматривается как фактор ранней профессионализации личности (И. Б. Будик, Л. С. Грибцова). А. Ц. Гармаевым предложена периодизация нравственного развития личности, содержание которого – запечатление становящейся личностью ребенка различных видов деятельности, отношений, смыслов и образов.

При этом научное представление о феномене импринтинга/импрессинга остается обрывочным, бессистемным. К его изучению вполне применимы слова Е. Панова о том, что «продуктивными могут и должны быть контакты этологии с максимально возможным числом дисциплин, традиционно связанных с темой индивидуального и социального в человеческом обществе» [1].

Возможность применения концепции импринтинга/импрессинга как к анализу индивидуального развития, так и развития всего общества приводит исследователей к признанию необходимости не только учитывать существование этого феномена в социокультурной жизни, но и контролировать его последствия. Сложившееся представление, как о положительном, так и о негативном действии импринтов способствует тому, что исследователи призывают не прекращать попыток как эмпирического, так и теоретического изучения импринтинга/импрессинга, осознавая серьезную необходимость в выявлении возможностей его регулирования в высоких целях воспитания и культуры.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Панов, Е. Этология человека: история и перспективы / Е. Панов // Скепсис : науч.-просвет. журнал. – URL: [http://scepsis.net/library/id\\_504.html](http://scepsis.net/library/id_504.html) (дата обращения: 09.11.2014).
2. Елисеев, П. П. Импринтинг как залог психического и физического здоровья / П. П. Елисеев, А. В. Зеляк, С. С. Игнатюк. – URL: <http://estheticlife.ru/doks/00000188.php> (дата обращения: 24.07.2014).
3. Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика / В. П. Эфроимсон // Биология. – 2000. – № 31. – С. 5–11.
4. Мейнарди, Д. Рождение и импринтинг / Д. Мейнарди. – URL: <http://scisne.net/a42> (дата обращения: 19.11.2014).
5. Долгин А. Б. Манифест новой экономики: Вторая невидимая рука рынка / А. Б. Долгин. – М. : АСТ, 2010. – 255 с.
6. Шмерлина, И. А. Биологические грани социальности. Очерки о природных предпосылках социального поведения человека / И. А. Шмерлина. – URL: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=4577809> (дата обращения: 23.10.2014).
7. Боулби Д. Привязанность / Д. Боулби. – М. : Гардарики, 2003. – URL: <http://nkozlov.ru/library/psychology/d4590/> (дата обращения: 11.11.2014).

УДК (008+130.2+316.7) (082)

*Николай Михайлович Инюшкин,  
Екатерина Сергеевна Аксенова  
г. Пенза, e-mail: psru-izo2012@yandex.ru*

## **ЛЕРМОНТОВСКИЕ «ТАРХАНЫ» В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Национально чтимые колыбель поэтического гения и место его упокоения прибывают в изменяющемся социокультурном контексте, который исторически влиял на формирование личности и творчества М. Ю. Лермонтова, а затем сам явился объектом нарастающего воздействия мемориального тарханского потенциала. Осознание необходимости личного приобщения к жизни и творчеству М. Ю. Лермонтова, чье 200-летие в 2014 г. отмечала вся Россия, особенно актуально в XXI в., имеющем свою специфику мировосприятия.

Движение России к реальностям информационного общества как глобальной системе нового качества при всех его несомненных достоинствах актуализирует ряд проблем в сфере традиционных форм культурно-просветительской деятельности.

Соблазны информационного изобилия, его доступность и – при всей свободе выбора – доминирующее предпочтение многоликого «масскульта» неизбежно продуцирует возможность восприятия некоторых существующих подсистем культуры как архаических, не вызывающих традиционного интереса в контексте нового века. Очевидно, что подобная тенденция при всей объективной неизбежности ее возникновения и возможного нарастания не должна восприниматься как безвыходная ситуация, не требующая действенных поисков конструктивных компромиссов. Именно такой подход может способствовать продуктивной многоликости информационного общества, которое будет гуманистически эффективно лишь при условии креативного использования культурного наследия, переосмысления в хронотопе XXI в. информации, содержащейся порой в архетипических формах мировоспитания.

Креативность как умение производить «культурный продукт», не уничтожая ценности прошлого, но, напротив, используя его в своих действиях, является одним из ключевых понятий, определяющих вектор деятельности Лермонтовского государственного музея-заповедника «Тарханы» и его роль в контексте современного образования.

Пространственно-временная база, историко-культурный и природный потенциал этого уникального феномена российской культуры, органически соединяющего этническое и общечеловеческое, национальное и провинциальное, дают возможность разнообразного воплощения информации как эмоционально переживаемого и творчески претворяемого знания.

Эта возможность креативного культуротворчества последовательно претворяется в деятельность коллектива музея-заповедника, стратегической задачей которого стала выработка и реализация продуманной, научно-обоснованной системы разнообразных взаимосвязанных акций, направленных на возможное воссоздание заповедной зоны в ее мемориальной достоверности, своеобразное одушевление музейной среды, качественное усиление действенности информационного потенциала историко-культурного наследия, творческое использование его как эффективного компонента воспитательного и образовательного процесса.

Каковы основные взаимосвязанные составляющие этой системы?

Важнейшей частью является совершенствование экспозиций. Здесь задача двойная. Экспозиция должна точнее, полнее, ярче передавать информационный смысл прошлого и вместе с тем выразительнее перекликаться с психологией восприятия именно современного человека, уровнем его знаний о меняющемся мире.

При оформлении духа экспозиции смыслораскрывающий поиск ведется не в сфере рациональных исторических комментариев, а в тонкостях культурной среды, ее одухотворенных материальных воплощениях.



Экспозиция должна помочь не просто увидеть предлагаемое ею, но и понять, почувствовать, вступить во внутренний диалог с «выразительным и говорящим бытием».

Осуществленная в XXI в. комплексная реэкспозиция системы музейных объектов является осознанным шагом вперед в этом направлении.

Идея диалога присутствует и в мемориальном природном пространстве, по отношению к которому понятие экспозиция применимо не в полной мере. Система акций, направленных на его сбережение и воссоздание шаг за шагом, по штрихам, формирует постепенно не только внешне, но и внутренне воспринимаемую картину тарханской природы в деталях и в целом, представляющей как «переживаемое пространство».

Важно отметить, что восстановление мемориальных территорий – это не только воспроизведение природной среды лермонтовского времени, но и создание условий для ведения определенного хозяйства, характерного для усадьбы Е. А. Арсеньевой. Приносят свои плоды заповедные поля и луга, пасека, бахча, теплица, зарыбленные пруды; восстановлены конюшня и экипажи для конных прогулок по окрестностям.

Удивительно привлекательно вписался в здешнюю панораму вернувшийся из далекого прошлого силуэт ветряной мельницы. И это вовсе не декорация! Ветряк исполняет свою роль, а русская печь в доме мельника угощает приехавших в заповедник ароматным хлебом.

Музейность, мемориальность не теряют, а приобретают, если историческое пространство продолжает в новом времени свое естественное бытие, возрождая также традиционные феномены ушедшей повседневности. Отношения истории и современности – проблема многоплановая не только в теоретическом, но и в практическом плане для отдаленных от столиц Тархан.

Лермонтов не устаревает, но в эпоху нарастающей насыщенности «маскультом» мирового, национального и провинциального информационного пространства велик соблазн предпочесть близкие виртуальные просторы реальному посещению относительно далеких мемориальных мест. Поэтому, и не только поэтому, музей прилагает последовательные усилия для расширения и умножения форм привлечения в Тарханы возможно большего числа людей.

Слово «посетителей» не употреблено в последнем предложении сознательно. Привлекаемые в лермонтовский заповедник должны чувствовать себя не только гостями, но и в разной степени активными участниками исторически развернутого процесса приобщения к наследию гения литературы, личностями по-своему творческими. Возможности творчества в «живом музее» многообразны и разноплановы. Это литературные и художественные конкурсы, возможность научиться своими руками делать глиняные и соломенные игрушки, принять участие в конных прогулках на любимых Лермонтовым «башкирках».

Дух дворянской усадьбы воистину можно почувствовать на театрализованных представлениях с элементами дворянского бала. Тщательная подготовительная работа: костюмы, хореография, тексты, произносимые во время бала, – обеспечивают высокую оценку и растущую популярность этому действу, в котором посетители музея являются не только зрителями, но и непосредственными его участниками [1, 85].

Для тех, кто родился и растет в Лермонтово характер общения с мемориальными местами имеет свою специфику.

Объединение усилий работников музея, сельского детского сада и сельской школы привело к созданию и реализации инновационного по сути проекта «Музейная педагогика». В структуре музея был создан специальный сектор музейной педагогики, координирующий возможности использования заповедника в воспитательном процессе. Это не означает подмены образовательных учреждений, но вносимая в воспитательную систему лермонтовская мелодия рождает особое отношение юных душ к родной земле, которая разбудила в ровеснике Мише Лермонтове поэзию и побуждает к естественному образному творчеству.

Начатые этапы работы в детском саду требуют особо деликатных методик, которые должны найти определенную «золотую середину» при первых шагах в мир Лермонтова. Музейная практика педагогов показывает, что такое достижимо. Проведение занятий в

барском доме, доме ключника, знакомство с мемориальной территорией, улицы села помогают детям почувствовать принадлежность и Мишеля Лермонтова, и себя к этой земле, ее традициям и обычаям, красоте здешней природы.

Руководитель музейной студии С. П. Шубенина отмечает, что обычно занятия проходят в игровой форме, позволяющей каждому ребенку реализовать свою индивидуальность. Фантазия шестилеток проявляется и в изготовлении глиняных игрушек, тряпичных кукол, в рисунках. Дети рисуют предметы дворянского и крестьянского быта, пытаются проиллюстрировать русские пословицы и поговорки. Игра-путешествие, игра-поиск, игра-фантазирование – такие формы работы дают возможность ребенку с каждым разом все больше адаптироваться в музейном пространстве. У каждого появляется любимая комната в барском доме, любимый уголок в парке, любимая вещь, о которой он будет рассказывать дома.

Программа «Музей и дети» имеет свое продолжение в средней школе, которой присвоен статус экспериментальной площадки. Включившись в реализацию проекта «Именные школы», коллектив тарханских педагогов сформулировал цель эксперимента как «превращение Лермонтовской средней школы в школу познания, творчества и духовного развития личности». Его основной является разработанная Т. И. Телятниковой, М. В. Шулепиной, Е. Н. Столяровой программа «Лермонтов и мы».

Творческое экспериментальное взаимодействие музея и школы не ограничивается программой «Лермонтов и мы». Разработаны и включаются в учебный процесс методики изучения тем, связанных с жизнью и творчеством Лермонтова на базе музейных экспозиций, переносных и стационарных выставках музея. Нетрадиционный подход к урокам литературы, литературного краеведения, музыки, истории, географии Пензенского края рождает и нетрадиционные формы занятий – урок-экскурсия, урок-творческий отчет учащихся, урок-встреча с интересными людьми.

В многогранности и широте совершаемого – отражение парадокса: музей лучше всего служит памяти великого человека, воспитанного и образованного Россией, когда не боится по-новому оберегать старое. Музей живет и развивается, когда хранимое и оберегаемое прошлое не выпадает из меняющегося времени, а соответствует лучшему и разумному в нем.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Козина, Т. Н. Метаморфозы рождественского архетипа в современном рассказе / Т. Н. Козина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 2. – С. 84–90.

УДК 316

*Галина Юрьевна Козина*

*г. Пенза, e-mail: galina.sura@bk.ru*

#### **ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ КАК АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

В современном мире растет доля людей пожилого возраста в населении большинства стран. Россия не исключение: число лиц пенсионного возраста составляет 23,5 %, и тенденция увеличения доли пожилых людей в общей массе населения сохраняется. Это отражается на всех сферах общественной жизни: рынке труда, здравоохранении, обеспечении старости и т.п.

Необходимо улучшить качество жизни данной категории людей, сохранить их социальный и психологический статус. Чтобы сделать жизнь пожилых людей по настоящему качественной и благополучной, необходимо принимать меры по укреплению их здоровья. По мнению большинства специалистов, огромное значение в повышении качества жизни лиц пожилого возраста, в сохранении здоровья и физической работоспособности приобретает физкультурно-оздоровительная работа.

Физкультурно-оздоровительная работа представляет собой систему мероприятий, направленных на повышение функционального состояния организма человека средствами физической культуры.

Существуют разнообразные направления реализации физкультурно-оздоровительной работы, которая оказывается населению государственными, общественными, коммерческими организациями, а также самостоятельно гражданами в виде групповых или индивидуальных занятий. При этом используют самые разнообразные физкультурно-оздоровительные технологии (оздоровительная ходьба, плавание, подвижные игры, профилактическая гимнастика, популярные танцы, мышечная релаксация и др.) .

Физкультура для пожилых людей имеет свои особенности, так как в пожилом возрасте наступают изменения в работе сердечно-дыхательной системе, мышечном и связочном аппарате, нервной и других систем. Физкультура для пожилых людей делает упор на повышение общей выносливости, гибкости, координации движений, упражнения на развитие силы и скорости имеют намного меньшее значение.

Физкультура для пожилых людей уделяет большое внимание самоконтролю и врачебному контролю в процессе физкультурных занятий. Самоконтроль основывается на субъективной оценке самочувствия, сна, аппетита, пульса, веса, дыхания.

Результатом занятий физкультурой в пожилом возрасте является способность предотвратить развитие различных нарушений в организме, причиной которых является гипокинезия. Занятия физкультурой благотворно действуют на организм, укрепляется костная и мышечная системы, увеличивается амплитуда подвижности суставов. Глубокие и ритмичные дыхательные движения помогают правильному кровообращению, оказывая большое воздействие на сердечную деятельность.

Активная физкультурно-оздоровительная работа с лицами старших возрастов проводится в учреждениях социальной защиты населения Российской Федерации. Наглядным примером такой деятельности является Талицкий дом-интернат для престарелых и инвалидов (г. Талица, Свердловской области) [1]. Физкультурно-оздоровительная деятельность включает в себя утренний комплекс лечебной физкультуры, фитотерапию. В каждом жилом корпусе имеются кабинеты лечебной физкультуры, оборудованные необходимыми тренажерами. Ежедневно зимой и летом, наслаждаясь красотой северной природы, пожилые люди совершают оздоровительные прогулки по территории дома-интерната, который окружен лесами и полями.

Талицкий дом-интернат является той социальной средой, в котором престарелые люди живут долгие годы. Состояние физического и психического здоровья зависит не только от медицинской помощи, обстановки обслуживания, но и от мероприятий, направленных на улучшение здоровья, поднимая моральный дух.

Интерес вызывает физкультурно-оздоровительная и профилактическая работа, организованная в геронтологическом центре г. Югры Ханты-Мансийского автономного округа [2]. Практическая деятельность центра строится исходя из комплексного взгляда на старение как на сложный биосоциальный процесс, и направлена на повышение работоспособности старшего поколения, повышение уровня здоровья пожилых людей, повышение физической и психической активности старшего поколения, профилактику заболеваний, замедление процесса старения, увеличение продолжительности жизни.

В центре проводится методическая работа (проведение лекций, подготовка методических рекомендаций), а также организуются физкультурно-оздоровительные занятия для пожилых людей. Основная и наиболее эффективная форма проведения физкультурно-

оздоровительных занятий с лицами пожилого возраста в геронтологическом центре – это школа здоровья, где методом погружения проводится обучение комплексной методике оздоровления, включающей в себя духовное и нравственное развитие, физические упражнения, оздоровительное питание, закаливающие и очистительные процедуры, дыхательную гимнастику, самомассаж и психорегуляцию. В качестве дополнительных форм проведения оздоровительных занятий с лицами пожилого возраста используются ежедневный утренний бег длительностью до 1 часа и самостоятельные занятия, а также проводится обучение танцевальной гимнастике и гимнастике для суставов.

В качестве примера организации физкультурно-оздоровительной работы с пожилыми людьми также можно рассмотреть деятельность физкультурно-оздоровительных комплексов в Пензенской области. Например, в областном центре в ФОКе «Спутник» организованы группы здоровья для пожилых людей. Занятия по оздоровительной гимнастике проходят в лесной зоне на Олимпийской аллее. Здесь можно встретить пожилых людей, катающихся на велосипеде, роликовых коньках, а также энергично шагающих с палками в руках, они осваивают новую оздоровительную технологию – скандинавская ходьба, которая улучшает работу сердца и легких, уменьшает давление на колени и суставы.

В спортивном зале проводят занятия по восточным танцам. Известно, что каждое движение танца прорабатывает определенную группу мышц, существенно улучшая походку и координацию, тем самым предотвращая падение и серьезные переломы. В плавных восточных танцах не требуется акробатической ловкости, зато они пробуждают природную грацию, которой одарена практически каждая представительница прекрасного пола. Занимающиеся стараются выполнять движения правильно, внимательно наблюдая за действиями инструктора. А инструктор бодро командует, поправляет, помогает и подбадривает «учениц», стараясь поддержать положительный эмоциональный настрой.

Во дворце водного спорта «Сура» для пожилых людей организованы занятия по плаванию.

Итак, поддержание физического состояния пожилых людей и их оздоровление является не только гуманитарной, но и социально обусловленной, экономически оправданной задачей. Поэтому с 2007 года в программу подготовки специалистов по социальной работе включены ряд дисциплин, позволяющие ознакомить студентов с многообразием традиционных и нетрадиционных средств и методов сохранения и укрепления здоровья различных групп населения. На лабораторно-практических занятиях студенты разучивают различные методики по организации физкультурно-оздоровительной работы с пожилыми людьми, как в стационарных, так и в нестационарных учреждениях системы социальной защиты населения [3].

Студенты-выпускники, успешно защитившие дипломные работы, внедрили в практику свои модели и рекомендации по повышению качества жизни лиц пожилого возраста в Сурском крае с помощью физкультурно-оздоровительной работы, так как правильно организованная физкультурно-оздоровительная работа с пожилыми людьми поможет решить целый комплекс актуальных проблем старшего поколения.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Талицкий дом-интернат для престарелых и инвалидов. – URL: <http://starikam.ru/dp/info/talica>
2. Социальное обслуживание Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Геронтологический центр». – URL: <http://gerontologia.surgut.ru>
3. Козина, Г. Ю. Подготовка специалистов социальной работы к организации и проведению игровых занятий / Г. Ю. Козина // Социальная работа: проблемы и перспективы : материалы III межвуз. науч.-практ. конф. (16 апреля 2009 г.). – СПб. : Изд-во СПбГУП, 2009. – С. 36–38.

УДК 8(47)82-3

*Татьяна Николаевна Козина*  
*г. Пенза, e-mail: pspu-izo2012@yandex.ru*

## **ВЛИЯНИЕ ХРИСТИАНСКИХ АРХЕТИПОВ НА РУССКУЮ СЛОВЕСНОСТЬ**

В 1990-х гг. в культурный контекст входят научные работы, в которых изучается архетипическая основа художественных произведений.

Словом «архетип» (греч. *archetypos* – первообраз, модель) обозначаются наиболее общие мотивы и образы, имеющие общечеловеческий характер. В широкий научный обиход термин «архетип» был введен К. Г. Юнгом в 1919 г. Для Юнга архетипы – это структурные элементы «коллективного бессознательного», находящиеся в зародыше возможности всех психических процессов и переживаний. Они выводились им из единства человеческой психики. Искусство, обращаясь к первобытной памяти индивида, способно актуализировать этот глубинный уровень. Именно Юнг использовал термин в качестве литературоведческой категории.

В культурологии появилось мнение (в частности С. Б. Борисова) об определенном кризисе юнгианства, не порождающего ничего нового.

Культурологические поиски более широкого мировоззрения совпали с периодом теоретического разочарования. В связи с этим рождается новая волна интереса к религии. Прозаики интуитивно уловили духовные запросы своих современников, чем и объясняется обращение многих писателей к тексту Библии как сокровищнице архетипической памяти русского народа.

Таким образом, актуализировалась такая черта архетипа как *наследственность* – способность передаваться из поколения в поколение. Имея такие черты, как *абстрагированность, отвлеченность от конкретного материала*, архетип является *праформой*, изначальным оригинальным образцом. Его реальное существование объясняет повторяемость мотивов в произведениях разных времен и народов. Заимствуя из Вечной книги сюжеты, образы, мотивы, цитаты, современные прозаики не только обогащают создаваемые ими тексты, но и выходят в своем писательском труде на более высокий – *духовный уровень*. Таким образом, цель современной художественной культуры – способствовать *гуманизации общественной системы в целом*, одухотворять культурное пространство бытия человека.

В межтекстовое пространство конца XX – начала XXI в. вошли не только Библия как текст-предшественник, но также возвратились устойчивые жанровые формы рождественского и пасхального рассказов. Новые прозаические произведения включают в себя библейские сюжетные схемы, архетипические образы, цитаты, реминисценции и т.п.

Художники слова ищут в Библии *мировоззренческие обоснования своим исследованиям*. Современный культурный контекст способен помочь глубже понять жизнь, поднять над бытом. Он участвует даже в жизни тех людей, которые не читают художественную прозу через создание определенной духовной ситуации в обществе, складывающейся под его воздействием.

Помочь в анализе атмосферы идеалов, созданных историей культуры, способна теория архетипа. Являясь одной из сил, отвечающих за развитие литературного процесса в целом, архетип привязан к нему своей основной характеристикой. Ментальные установки русского народа способствовали укорененности в национальной истории и культуре, а также в индивидуальном опыте каждого человека – *христианских архетипов*.

Они создают определенный уровень восприятия, обращая читателя к *первообразам*. Соответствующий горизонт ожидания задается через заглавие, рамочные компоненты, вход в текст, сквозные образы, мотивы, цитаты, аллюзии, реминисценции и т.п.

Христианские архетипы пронизывают все значимые произведения русской словесности. В XIX в. русская литература достигает своего расцвета. В этот период происходит становление жанров рождественского и пасхального рассказов. Постепенно складывается традиция написания рождественских и пасхальных рассказов к церковным праздникам. К этим жанрам обращались многие известные писатели: Л. Н. Андреев, И. А. Бунин, Ф. М. Достоевский, В. Г. Короленко, А. И. Куприн, Н. С. Лесков, Л. Н. Толстой, А. П. Чехов.

Социальные потрясения начала XX века не могли не сказаться на состоянии русской культуры. Насаждаемый атеизм делает невозможным открытое выражение духовных устремлений писателей. С конца 1910-х гг. начинается *рассеяние* лучших представителей русской нации. С первой волной русской эмиграции уезжают известные поэты и прозаики: К. Д. Бальмонт, И. А. Бунин, З. Н. Гиппиус, Б. К. Зайцев, А. И. Куприн, Д. С. Мережковский, А. М. Ремизов, А. Н. Толстой, В. Ф. Ходасевич, М. И. Цветаева, Саша Черный и многие другие. Благодаря им в течение некоторого времени за рубежом *сохраняются традиции* русской классической литературы, продолжают жить рождественский и пасхальный жанры.

Условия развития русской словесности в 1920–1930-е гг. в нашей стране были *драматичны*: она испытывала на себе мощное давление политического пресса. Для нормального развития литературы необходимо существование разнообразных точек зрения на мир и человека. В этом ее богатство. Но новая власть *деформирует процессы взаимодействия противоположных эстетических концепций*, стремясь утвердить единый взгляд на мир и на место человека в нем. В культуру внедряется некий *стандарт*.

Культурная политика государственной власти выражалась в стремлении привести русскую словесность к идеологической монолитности и художественному единообразию. В этом направлении работали все партийные документы: резолюция ЦК РКП(б) «О пролеткультмах» (1920), постановления «О политике партии в области художественной литературы» (1925), «О перестройке литературно-художественных организаций» (1932).

Христианские архетипы русской культуры насильно заменяются *советской символикой*. Замещение затрагивает только внешнюю сторону жизни общества, не касаясь ее духовной сферы. Поэтому столь быстро произошло восстановление прежней парадигмы в 1990-е годы.

Угроза национальной безопасности в годы Великой Отечественной войны заставляет руководителей государства обратиться к *архетипической памяти* советских людей. Необходимо было напомнить о патриотизме, героизме, военных победах прошлых лет. Частичная замена символов коммунистического интернационала *символами русской истории и культуры* стала вынужденной. Переиздаются произведения русского героического эпоса, поэма «Бородино» М. Ю. Лермонтова, повесть «Тарас Бульба» М. В. Гоголя, «Севастопольские рассказы» Л. Н. Толстого и др. Появляются новые произведения, утверждающие мысль о непобедимости русского народа: «Порт-Артур» (1940–1941) А. Н. Степанова, «Батый» (1942) В. Г. Яна, «Петр I» (1929–1945) А. Н. Толстого, «Иван Грозный» (1940–1946) В. И. Костылева.

Наша страна выстояла в тяжелой войне благодаря имеющейся у нее точке опоры, которой, по мнению А. Л. Казина, является «идеал всенародного (соборного) устройства России, что живет в глубине души нашего народа. Именно он придает отечественной цивилизации тот запас прочности, благодаря которому она воспроизводит свою структуру заново после любого исторического катаклизма, будь то нашествие Наполеона, Гитлера или доморощенных революционеров» [1, 124].

Впоследствии все значительные по воздействию направления художественной мысли берут свое начало в военной эпохе и периоде первого послевоенного десятилетия. Один за другим приходят в литературу прозаики, воспринимающие прошедшую войну как свою судьбу, рассказывающие о ней страшную правду, которая не сочетается с официальным оптимизмом. Г. Я. Бакланов, В. О. Богомолов, Ю. В. Бондарев, К. Д. Воробьев, В. В. Карпов, Е. И. Носов в своих книгах говорят о личном опыте, о его влиянии на формирование мировоззрения писателя. В их произведениях гордость за свой народ и свою

страну сочетается с острой болью за нее, особенно обострившейся после XX съезда партии.

Усиление критического пафоса литературы заметно в произведениях «деревенской» прозы, сутью которой стала трагедия крестьянства и родной страны. Культурные тексты отобразили кардинальную для русской словесности *тему спасения человеком своей души, обретения единства с Божьим миром*. Получившие атеистическое воспитание В. П. Астафьев,

В. Н. Крупин, Б. Н. Можаяев, В. Г. Распутин, В. А. Солоухин, В. М. Шукшин усвоили *начатки православного мировоззрения* в работе со словом.

Увидев и постигнув глубину нравственного кризиса общества, прозаики отваживались поднимать важные проблемы времени. В их произведениях вновь зазвучали темы *поиска человеком своего места в жизни, страданий человека, загубившего свою душу*. В деревенскую прозу возвращаются такие ценностные понятия, как «мир», «земля», «дом», «народ», «семья». Художественную значимость обретают реалии повседневного быта.

Вместе с тем тонкие и чуткие писатели запечатлевают картину угасания русской жизни. *Мотивы прощания, умирания* выносятся авторами в заглавия текстов: «Поминки» (рассказ из повести «Царь-рыба») (1972–1975) В.П. Астафьева, «Последний поклон» (1968), «Кануны» (1976) В. И. Белова, «Последний срок» (1971), «Прощание с Матерой» (1976) В. Г. Распутина, «Горе» (1967), «Как помирал старик» (1967), «На кладбище» (1974) В. М. Шукшина[2, 19].

В произведениях новой прозы в 1990-е гг. главенствует тема Апокалипсиса, к которой обращаются писатели разных литературных направлений: реалисты О. Н. Ермаков («Знак зверя»), П. М. Алешковский («Жизнеописание Хорька»), А. В. Дмитриев («Поворот реки»); постмодернисты А. И. Слаповский («Первое второе пришествие»), В. О. Пелевин («Желтая стрела»), В. А. Шаров («Репетиция», «До и во время»).

Таким образом, исследователи литературы обращаются к изучению христианской проблематики русской словесности, понимая, что «изучение поэтики русской литературы в отрыве от ее религиозных корней является сегодня явным анахронизмом» [3, 230].

Развивающаяся под влиянием христианских архетипов русская литература возрождается: другого варианта для духовной словесности, создаваемой на русском языке, и не могло быть. Но это иная проза. Всех писателей объединяет одно – интерес к судьбе простого человека. Это не прежний «маленький человек» русской классической литературы, а обычная, живущая ежедневными заботами личность.

Предтекстом для большинства современных прозаических произведений становится Библия. В художественных текстах переплетаются знаки, элементы, мотивы Священного Писания, выдвигая на первый план чувство *любви и сострадания* авторов к своим героям. Это и есть «совершенно новые, немислимые в советское время основания» [4, 114]. Современная проза, как когда-то классическая русская литература, вновь начинает отображать *сущностные процессы в жизни общества*.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Казин, А. Л. Русские чудеса. История и судьба / А. Л. Казин. – СПб. : ИД «Петрополис», 2010.
2. Кошелева, А. И. Образ православных священнослужителей в светской и церковной периодической литературе во второй половине XIX в. / А. И. Кошелева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 19.
3. Есаулов, И. А. Пасхальность русской словесности / И. А. Есаулов. – М. : Кручь, 2004.
4. Бодрунова, С. Конец отечественного литературоцентризма / С. Бодрунова. – 2006. – № 12. – Октябрь. – С. 113–118.

УДК 008

*Татьяна Ивановна Лавренова*  
г. Пенза, e-mail: fssr-pgpu@yandex.ru

## МАРГИНАЛЬНОСТЬ КАК КУЛЬТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Термин «маргинальность» был введен в 20-е гг. XX в. одним из наиболее видных представителей Чикагской школы социологии Робертом Э. Парком для обозначения социально-психологических последствий неадаптации мигрантов (иммигрантов) к требованиям урбанизации как образа жизни, а также для обозначения этим понятием положения мулатов. В данном случае применение этого термина ограничивалось сферой социологии, где он не получил широкого распространения и использовался наряду с другими – «девиантность», «аномия» и т.д.

В европейской литературе использование термина «маргинальность» относится к 60–70-м гг. XX в. Можно утверждать, что этот термин появляется в ней в достаточной степени независимо и получает несколько иное значение. Здесь его семантика восходит к латинскому «*marginalis*» (находящийся на краю), означая заметки или рисунки на полях книги. Однако, термин вышел за границы литературоведения и приобрел в работах М. Фуко, Ж. Деррида, Ж. Делеза, Ф. Гваттари, Р. Барта и ряда других авторов философско-культурологическое значение.

В 30-е гг. Э. Стоунквист разрабатывает концепцию «маргинальной личности», основываясь на культурологических позициях: стремясь интегрировать в «доминирующую группу» общества, члены «подчиненных групп» (например, этнические меньшинства) приобщаются к ее культурным стандартам; формирующиеся таким путем «культурные гибриды» неизбежно оказываются в «маргинальной» ситуации – на краю как доминирующей группы, никогда их полностью не «принимавшей», так и группы происхождения, отторгающей их как отступников. «Маргинальная личность» по происхождению – гибрид, культурная самоидентификация которого объективно не может быть целостной, однозначной. Стоунквист считал, что в зависимости от обстоятельств «маргинальная личность» может играть роль лидера социально-политических, националистических по своему характеру движений или же влачить существование вечного изгоя.

Таким образом, под маргинальностью следует понимать промежуточность положения индивида или группы, занимающих крайнее пограничное положение в слое, группе, классе, обществе, а потому не полностью включенных в данное социальное образование. Маргинальная группа находится на границе двух (или более) культур или субкультур и имеет некоторую идентификацию с каждой из них.

Процесс маргинализации сопровождается утратой индивидом субъективной идентификации с определенной группой, сменой социально-психологических установок. Все это вынуждает определенную часть этой категории людей к социальным перемещениям, как в горизонтальном, так и в вертикальном направлениях.

Социальная структура современного российского общества характеризуется крайней неустойчивостью как на уровне процессов, происходящих в социальных группах и между ними, так и на уровне осознания личностью своего места в системе общественной иерархии. Идет активное размывание традиционных групп населения, становление новых видов межгрупповой интеграции по формам собственности, доходам, включенности во властные структуры, социальной самоидентификации. При этом изменение материального положения индивида не обязательно приводит к изменению его ниши в социально-профессиональной структуре, а изменение позиции в системе управления, властных отношений не всегда связано с изменением статуса. Перемещаясь в одном измерении, можно сохранить позицию в другом.

Система стратификации теряет былую жесткость и однозначность: размываются границы между группами и слоями, возникает множество промежуточных, маргинальных, трудно идентифицируемых групп.



Люди, оказавшиеся вытолкнутыми из круга ранее существовавших социальных стереотипов, привычных норм, представлений, встраиваются в новые, неустоявшиеся. Все это вместе взятое означает маргинализацию, хотя и временную, но огромных масс населения. Образуются, также увеличиваясь, количественно, стойкие маргинальные социальные группы.

А. К. Якимович, анализируя явление независимой культуры в советском обществе, приходит к выводу о ее удивительной близости с западным постмодернизмом. Он отмечает, что проблема маргинализации человека является общей для культур Запада и Востока. «Огромное и продолжающее возрастать количество маргиналов, т.е. людей, вырванных из своей прежней социальной, национальной, культурной среды, но не способных быстро и радикально перестроиться и приспособиться к другой среде и, следовательно, пребывающих в некотором промежуточном измерении, - это серьезная проблема для развитых стран» [1, 17–23].

Маргинал – это человек, утративший ясное чувство своей идентичности. Незыблемой уверенности в том, кто он такой, у него уже нет – потому он бывает столь воинственным и настойчивым в подтверждении и доказательстве значения той группы, с которой он хотел бы ассоциироваться.

Важно отметить, что эти процессы объективны, в свое время П. А. Сорокин описал такое состояние социума как культурную и социальную мобильность. С течением времени это приводит к тому, что маргинализация общества перестает восприниматься как нечто особенное, становясь постоянной характеристикой общественного развития.

Если же говорить о культуре, как социальном институте, следует обратить внимание на то, что в процессе ее функционирования происходят постоянные взаимодействия культурных единиц, поскольку преемственность является одной из основных закономерностей развития культуры. В результате возникает огромное число культурных форм, которые изначально обречены на соединение, сочетание разных по происхождению элементов и характеристик [2]. В таком контексте маргинальным следует считать всякое культурное явление, естественно возникающее «на границах», или целенаправленно синтезированное в процессе творческой деятельности.

Е. М. Шапинская и В. А. Шапинский вывели проблему культурной маргинальности за пределы социологии культуры, рассмотрев ее в соотношении с постмодернистским мышлением и мировоззрением. «Плюрализм, отсутствие универсального связывающего авторитета, интерпретативная поливалентность пришли на место структуралистского видения знаково-символической, языковой деятельности человека как фундамента всего духовного производства, опирающегося на эмпирически обоснованное позитивное знание». Рассматривая характерные черты постмодернистской культуры, авторы видят ее проявления практически во всех сферах культурно-духовной жизни общества и индивида [3, 8]. Задаваясь вопросом о том, может ли вообще существовать явление маргинальности в постмодернистской концепции культуры, авторы исходят из того, что в плюралистическом, бесформенном, «ризомном» постмодернистском мире стираются и границы структур, а маргинальное пространство, существовавшее вне этих структур, но между их границами, меняет свой «пограничный» статус [3, 15]. Ответ очевиден: постмодернистское мышление воспринимает маргинальность как норму, как естественное состояние.

Спустя четверть века можно констатировать, что эти выводы подтверждаются. Более того, актуальность самой проблемы сохраняется, поскольку общественное развитие демонстрирует все новые и новые варианты нарушения или сдвига культурных границ.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Якимович, А. К. Тоталитаризм и независимая культура / А. К. Якимович // Вопросы философии. – 1991. – № 11.
2. Лавренова, Т. И. Теоретические основы изучения преемственности в культуре / Т. И. Лавренова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. Гуманитарные науки. – 2009. – № 11 (15). – С. 19–24.

3. Шапинская, Е. М. Постановка и разработка проблемы культурной маргинальности теоретиками постмодернизма / Е. М. Шапинская, В. А. Шапинский // Постмодернизм и культура. – М., 1991.

**УДК 37.013.42**

*Марина Аркадьевна Лыгина,  
Эдуард Геннадьевич Лелюхин  
г. Пенза, e-mail: marina\_l74@list.ru*

## **СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И КУЛЬТУРА**

Выяснение места социальной работы в системе общественных отношений предполагает и рассмотрение соотношения социальной работы со сферой культуры. Главную проблему в этом плане представляет неоднозначность самого определения понятия «культура». Для раскрытия заявленной темы необходимо, прежде всего, выяснить то содержание, которое мы вкладываем в понятие «культура».

В философской литературе существует более 500 различных определений понятия «культура», что уже само по себе представляет серьезную научную проблему. Первоначально понятие «культура» подразумевало целенаправленное воздействие человека на природу (обработка земли и т.п.), а также воспитание и обучение самого человека. В последующих многообразных теориях, посвященных исследованию культуры, можно выделить 4 обобщенных концепции:

1. Классическую концепцию культуры, суть которой может быть изложена в следующей формулировке: культура есть развитие человека как разумного существа. Необходимыми основаниями подобной формулы являются: (1) гуманизм, (2) рационализм и (3) историзм.

2. Натуралистическую концепцию культуры, выводящую ее смысл из согласия с запросами и потребностями «естественной» природы человека. Естественной для человека является жажда личного счастья, но личные интересы часто не совпадают с интересами государства. Культура должна примирить отношения между государством и индивидом путем совершенствования разума человека, позволяющего ему осознавать общественный интерес как собственный.

3. Идеалистическую концепцию культуры, связанную с преодолением в человеке его природной сущности путем ее подчинения духовному началу.

Кант рассматривал культуру как отрицание и преодоление в человеке всего природного и чувственнообусловленного. Он связывал культуру с заменой природного деспотизма деспотизмом разума, с установлением господства долга над всеми чувственными побуждениями. Гегель считал, что посредством культуры индивид приобщается не к природной, а к духовной сущности мира, которая и образует его субстанциальную основу.

4. Материалистическую концепцию культуры, рассматривающую культуру в ее отнесенности с деятельностью человека. При этом в понятие «культура» включаются не только результаты деятельности, но и сам ее процесс, способ, технология, а также формы деятельности. Позиция, включающая в понятие культуры всю человеческую деятельность, логически ведет к неприемлемому для сознания нормального человека распространению статуса культуры на деятельность по уничтожению самого человека (войны, геноцид и т.д.), а также материальных и культурных ценностей.

Характерное для некоторых из указанных концепций противопоставление культуры природе таит в себе определенную опасность. Конечно, природа во времени предшествует культуре, физический и животный миры не обладают культурной жизнью. Но, сама природа является одной из важнейших предпосылок общественного развития; характер трудового освоения природы выступает показателем культурного уровня общества; понятие «культурный человек» включает такую характеристику как потребность общения с природой, бережного отношения к ней.

При определении культуры необходимо исходить из следующих положений:

- 1) культура не является стороной или частью жизни общества, она выступает его существенной ценностной характеристикой;
- 2) причиной существования культуры является человеческая деятельность;
- 3) в содержании культуры фиксируется способ деятельности и его результаты.

На основании указанных положений можно сформулировать следующее определение культуры, позволяющее выяснить многообразные аспекты взаимодействия культуры с социальной работой. Культура – это специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе.

Методологически важно учесть подход к пониманию культуры Макса Вебера, который объединял этим понятием все то, что возникает в результате смыслополагающей и смыслопостигающей деятельности человека. Культура, по его мнению, не может быть ни субъективной, ни объективной. Она существует лишь в поле человеческого общения [1,296].

В свою очередь, П. А. Сорокин отмечал, что культура не детерминируется экономикой, а выступает как система ценностей, с помощью которой общество интегрируется, поддерживает взаимосвязь своих институтов. Пока эта система ценностей молода, она вызывает энтузиазм, ей верят и ей следуют, что и приводит к ее победе, которая оказывается началом гибели и кризиса культуры [2,342].

Ценностный аспект представляется очень важным в процессе организации и проведения социальной работы. Это определяется тем, что социальная работа непосредственно ориентирована на реализацию в обществе определенных нравственных ценностей – справедливости, добра, взаимопомощи и т.п.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Юрист, 1990. – 804 с.
2. Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.

УДК 172

*Андрей Геннадьевич Мясников*  
г. Пенза, e-mail: [myasnikov-g@mail.ru](mailto:myasnikov-g@mail.ru)

#### **ФИЛОСОФСКОЕ РАССУЖДЕНИЕ О СОВРЕМЕННОМ ПАТРИОТИЗМЕ И ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ**

В этой статье я попытаюсь дать социально-философский комментарий на статью известного российского философа И. Чубайса «Почему в России нет патриотизма?», недавно опубликованную в газете «Улица Московская» [3].

##### **Часть 1. Критическая**

Как и многие российские обществоведы, доктор философских наук Игорь Чубайс активно ищет причины наших современных политических недоразумений, многочисленных государственных «ляпов» и разнообразных экономических «косяков». Короче говоря, хочет понять Россию своим умом.

Цель эта достойная, а для профессионального социального философа – это почти дело чести. Мне эта цель тоже не безразлична, поэтому я вчитался в эту статью и даю свой комментарий.

**С чем я согласен.** Во-первых, с главным выводом: «нам нужен русский Нюрнберг над создателями СССР и теми, кто вел его к катастрофе». Во-вторых, с тем, что «патриотизм – это глубокое гражданское чувство, которое необходимо формировать и развивать и ни при каких условиях не доверять власти». И, в-третьих, согласен с мыслью, что «нам ни к чему «единый учебник фальсифицированной истории»».

Я согласен с этими общими установками или лозунгами, но как говорят по-русски, – это только «вершки», а «корешки» где? Ведь задача философа как раз в том, чтобы обнажить, раскрыть «корешки» – суть проблем, их происхождение и сложную взаимосвязь со всей органикой жизни.

Так вот, когда я соглашаюсь с мыслью И. Чубайса о том, что нам нужен публичный суд над советской общественной системой, то вижу, что пока он не возможен. Почему? Потому что не определены ни критерии, по которым будет оцениваться наше советское прошлое, ни судьи. В тексте статьи я не нашел ни одного критерия, той «нормы закона», по которой должен идти этот важнейший процесс, чтобы быть справедливым, честным и полезным для развития нашего общества. Конечно, каждый человек может и должен судить по-своему историю своей страны, и наш автор пытается это делать, но это остается его сугубо частным делом, в том числе способом привлечь внимание читающей публики к своей скромной персоне.

Также я соглашаюсь с мыслью о том, что патриотизм нужен, но чтобы это «глубокое гражданское чувство» не использовалось произвольно и во вред самому обществу, мы должны ясно понимать его значение, т.е. мыслить его вполне рационально и конкретно. Когда же Чубайс дает очень эмоциональные и ограниченные определения патриотизма, типа «это сознание ответственности за преступления, совершенные от имени твоего народа», то он сам же открывает дорогу для разных узких толкований и хитрых технологий манипулирования этим «глубоким чувством».

Что же такое патриотизм? Этот вопрос имеет многовековую историю, которую философ обязан знать, чтобы предлагать обществу свое определение, претендующее на общезначимость и общую полезность. К сожалению, в тексте статьи я не увидел рационального подхода к определению патриотизма. У меня даже возникло впечатление, что И. Чубайс уже давно совершил свой самосуд над советской Россией и теперь лишь озвучивает в разных СМИ фрагменты своего «приговора». Поэтому вопрос о патриотизме на самом деле остается открытым.

И далее, с чем я согласен – с ненужностью «единого учебника фальсифицированной истории». Автор опять же очень эмоционален, почти как домохозяйка, которая до слез переживает за душщипательный сюжет из любовного киносериала. Современный социальный философ должен знать, что любой учебник по истории – это одна из интерпретаций прошлого, которая не может претендовать на окончательную истину. Поэтому говорить о фальсифицированной истории, значит, допускать, что есть какая-то нефальсифицированная (настоящая) история, которая кем-то скрывается. Конечно, в этом есть доля правды, так как от россиян до сих пор скрывают очень много официальных документов XX в. Но даже при полном рассекречивании этих документов, история все равно будет «писаться» по-разному, так же, как по-разному мы встретили наступление Нового 2015 г.

#### **Итак, с чем я не могу согласиться.**

1. С эмоциональной категоричностью И. Чубайса, которая ярко выражается в таких терминах как «совкизм-западнизм» и др. Это чисто публицистическо-агитационный стиль, который далек от серьезной философской науки. Философия в России только 20 лет находится без идеологического диктата, и нужно оберегать ее от прежних привычек примитивного деления всего на противоборствующие «измы», на «наше» и «не наше».

2. Я не согласен с желанием автора дать схематичное изложение истории России, в котором советский период называется «Русской Катастрофой, историей отставания и угасания». По моему мнению, это эмоционально-идеологическое упрощение прошлого, т.е. субъективная авторская позиция, которая, конечно, имеет право на существование, но не имеет научного и общепользнего значения. Возникает ощущение, что Игорь Чубайс начал

*проповедовать* свои «личные взгляды», и не только на уровне федеральных СМИ (например, на «Эхо Москвы»), но и на региональном. Не удивлюсь, если скоро он появится в бывшей газете «Красный гудок» какого-нибудь нижнетагильского завода. Но это уже его личное дело как гражданина демократического государства.

Кроме того, я отмечу, что мы живем в очень интересное, переходное время, которое сотрясается экономическими, политическими, моральными, и религиозными кризисами, а также экологическими и техногенными катастрофами [2; 50]. И если кто-то хочет побыстрее уйти от этих сложных реалий и забыться, то может немедленно погрузиться в «волны» мировой и отечественной истории, где можно найти все, что угодно и на любой вкус. Но ученым-обществоведам нужно оставаться «на берегу», хотя есть большой соблазн «поплавать вместе со всеми». Иначе, когда «вылезешь из этих вод», будет трудно сразу ответить на детский вопрос:

– Дядь, а что такое патриотизм?

А самое главное – автор статьи даже не делает попытки ответить на поставленный перед собой вопрос «Почему в России нет патриотизма?», ссылаясь на то, что у него, мол, такой провокационный замысел. Да, вообще-то и понятно, почему не отвечает, ведь само понятие патриотизма не определено. О чем тогда речь, Игорь Борисович?

## **Часть 2. Конструктивная**

От современной философской науки многие россияне почти перестали ждать чего-то позитивного и полезного, и это серьезная проблема самих философов. Пример с публицистической статьей Игоря Чубайса показывает, что многие философы стали проповедниками своих «идей», не заботясь об их доказательности и общественной полезности. Такой путь проповедника очень удобен, так как ни к чему не обязывает, ведь он же говорит то, во что верит, и ему самому хорошо от этого. Но сможет ли он убедить других, и договориться с теми, кто против его убеждений? А договориться можно только на рациональных основаниях, к которым обращается философская наука.

Как я могу договориться с И. Чубайсом? Очень просто. Я поддерживаю его главную идею о необходимости переосмысления военно-казарменного патриотизма и перехода к так называемому «гражданскому патриотизму». Под «гражданским патриотизмом» я буду понимать ответственность всех граждан за происходящее в своей стране, основанную на естественной любви-привязанности к своей Родине и на разумном уважении к согражданам и своему государству (Отечеству) [1].

Конечно, это начальное определение требует еще детальных разъяснений и некоторых дополнений, но, на мой взгляд, оно имеет действительно конструктивный характер, и будет способствовать становлению в России гражданской нации.

Более того, я думаю, что современным российским обществоведам нужно задуматься о новом типе моральной ответственности – *гражданско-солидарной ответственности*, которая будет дополнять личную моральную и правовую ответственность граждан России, и не будет сводиться к традиционной (механической, не свободной) коллективной ответственности. Но это уже тема для отдельной статьи.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Мясников, А. Г. Любовь к родине и уважение к отечеству / А. Г. Мясников // Пенза. Улица Московская. – 2012. – 22 октября.
2. Мясников, А. Г. Современные трансформации традиционного сознания в России: распад или обновление? / А. Г. Мясников // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. – 2013. – № 3. – С. 44–56.
3. Чубайс, И. Б. Почему в России нет патриотизма? / И. Б. Чубайс // Пенза. Улица Московская. – 2015. – 16 января.

УДК 376.63

*Оксана Юрьевна Нестеренко*

*г. Пенза, e-mail: ounesterenko@yandex.ru*

*Татьяна Сергеевна Иноземцева*

*г. Пенза, e-mail: inozemceva\_tatya@mail.ru*

## **ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ**

Одним из отрицательных последствий трансформации современных брачно-семейных отношений является увеличивающееся число разводов и как следствие – неполных семей. Согласно имеющимся данным, более 50 % детей какую-то часть своего детства и отрочества проводят в условиях неполной семьи. При этом неполных материнских семей в 10 раз больше, чем неполных отцовских.

Неполной признается семья, состоящая из одного родителя (его заменяющего лица) и детей. Основаниями возникновения неполных семей являются развод родителей, рождение и воспитание ребенка одинокой матерью, смерть, лишение родительских прав, фактический уход из семьи одного из родителей [1].

Одной из сторон специфичности воспитания в неполной семье является выработка правильной позиции по отношению к отсутствующему родителю.

В семейном воспитании детей без одного родителя могут быть выделены три типа отношений:

1) мать (отец) никогда не упоминает об отсутствующем родителе и строит воспитание так, как будто его никогда и не было;

2) мать (отец) пытается обесценить отсутствующего родителя и убедить ребенка, что он плохой человек, из-за которого семья стала неполной;

3) мать (отец) формирует у ребенка представление об отсутствующем родителе как обычном человеке, со своими достоинствами и недостатками. Очевидно, что именно последний тип отношений является единственно разумным, но, к сожалению, не самым распространенным.

Другой особенностью воспитания в неполной семье является необходимость совмещать одному родителю мужскую, отцовскую (маскулинную, инструментальную) и женскую, материнскую (феминную, эмоциональную) роли. Как известно, в полной семье мать создает эмоциональный фон, теплую семейную атмосферу доверительности и понимания, а отец в большей мере осуществляет регуляцию поведения и нормативный контроль, создает систему оценок. Как правило, попытка все скомпенсировать, заменить собой обоих родителей чаще всего оказывается безуспешной, и при попытке выполнить все задачи успешно не выполняется ни одна.

Для неполных семей характерен ряд взаимосвязанных проблем экономического, психоэмоционального и гендерно-ролевого характера.

Проблемы, вызванные недостатком финансовых средств, как правило, наиболее актуальны для неполных материнских семей и в любых неполных семьях экономические проблемы приобретают особый психологический оттенок. Правильно в данной ситуации постепенно знакомить детей с уровнем финансовых возможностей своей семьи. Однако некоторые одинокие матери с ранних лет пытаются внушить своим детям мысль о том, что, поскольку у них нет отца, они многое не могут себе позволить. Так как ребенок не всегда может правильно осознать истинные причины, ограничивающие его желания, у него формируется представление о собственной неполноценности.

Противоположная неблагоприятная тенденция проявляется в том, что одинокий родитель стремится выполнить все желания ребенка. В такой ситуации дети, не приученные ни в чем себе отказывать, начинают потребительски относиться к своим родителям,

категорично требуя выполнения всех своих желаний, а при отказе чувствуют себя несчастными, обделенными, нелюбимыми. Все это приводит к глубоким внутрисемейным проблемам. Чтобы избежать подобных проблем мать должна не столько возмещать экономические недостатки, сколько усиливать другие стороны воспитания: стараться обеспечить ребенка духовными, непреходящими ценностями.

Особенно актуальной для неполной семьи является проблема создания здоровых психоэмоциональных отношений, которые строятся с учетом двух аспектов: формирование отношения ребенка к отсутствующему родителю (об этом мы говорили выше) и отношения между ребенком и присутствующим родителем. Как показывает практика, дети, имеющие с родителями устойчивые, поддерживающие, взаимные и эмоциональные отношения, психологически благополучнее тех, у кого такие отношения отсутствуют.

В неполных семьях довольно часто родители полагают, что жертвуют своей собственной жизнью ради детей: общение с детьми строится на внушении чувства благодарности, создании культа самопожертвования. Или же прибегают к другой крайности: пытаются заполнить ребенком всю свою жизнь, устанавливая гиперопеку. Таким образом, можно отметить две характерные неблагоприятные тенденции: эмоциональная депривация и эмоциональная «оккупация».

Ситуация эмоциональной депривации, как правило, более характерна для неполных отцовских семей и объясняется неспособностью большинства мужчин в силу особенностей гендерного воспитания и давления гендерных стереотипов к эмоциональной открытости. Довольно часто одинокий отец, не умеющий установить эмоциональный контакт с ребенком, неосознанно старается подменить (компенсировать) это материальной щедростью. Тяжелая и продолжительная депривация обычно вызывает в психическом развитии ребенка глубокие изменения, особенно в эмоциональной атмосфере, замедляя развитие либо провоцируя появление защиты.

Эмоциональная «оккупация», как правило, более распространена в неполных материнских семьях и обусловлена чрезмерной опекой матери над ребенком. Исходя из восприятия ребенка как «того единственного, что ей в жизни осталось», одинокая мать старается абсолютно заполнить всю его жизнь, в том числе и в психоэмоциональном плане. Особенно пагубна гиперопека матери для мальчика, у которого развивается нерешительность, беспокойство [2, 12].

Рассмотрим последний из обозначенных аспектов выявления особенностей воспитания в неполных семьях – гендерно-ролевой.

В семье каждый отдельный член выполняет естественным образом определенную роль и удовлетворяет определенные жизненные потребности ребенка. М. Лившиц считает, что самовосприятие в нормальной семейной ситуации опосредованно восприятием двух противоположных образов: отца и матери. При отсутствии одного из родителей самовосприятие ребенка концентрируется вокруг того из родителей, который живет с ним и заботится о нем [3, 64].

Для мальчиков воспитание в семье без отца, как правило, связано с отсутствием возможности найти импонирующий мужской пример, удовлетворить спортивные и другие интересы. Воспитывающиеся без отца мальчики либо усваивают «женский» тип поведения, либо создают искаженное представление о мужском поведении как антагонистически противоположном женскому и не воспринимают всего того, что пытается привить им мать.

В обоих случаях складывается вульгаризованное представление о мужском поведении как агрессивном, грубом, резком и жестоком, о мужественности в сугубо кулачном смысле. У воспитанных без отцов мальчиков труднее развивается способность сочувствовать, управлять своим поведением, у них больше возможностей стать психопатами, лишеными угрызений совести. Такие мальчики часто менее зрелы и целеустремленны, не чувствуют себя в достаточной безопасности, менее инициативны и уравновешены, более робки.

Для мальчика, который воспитывается одной матерью, она часто становится образцом мужского поведения. В свою очередь у матери несущей в одиночку ответственность за воспитание ребенка, действительно развиваются мужские черты: решительность, собранность, властность, обостренное чувство долга, поэтому она доминирует в семье, подчиняет себе сына [4].

Для девочек отсутствие в семье отца также создает ряд сложностей, в частности, отсутствие возможности создать адекватное представление о своем будущем партнере [3, 92].

Если дети, выросшие без отца, могут иметь неадекватную половую идентификацию, низкую самооценку, излишнюю привязанность к матери, то дети, выросшие без материнской заботы и ласки, отличаются более низким интеллектуальным уровнем, эмоциональной незрелостью, расторможенностью; им также свойственна повышенная агрессивность в отношениях со сверстниками, отсутствие избирательности и постоянства в эмоциональной привязанности ко взрослым [3, 121].

Ребенок, воспитанный в неполной семье, обладает менее выраженным или отрицательным опытом подготовки к семейной жизни. Вероятность распада брака у выходцев из неполных семей значительно выше по сравнению с теми, кто воспитывался в полных семьях. Так, по данным зарубежных исследователей, среди мужчин, не имеющих длительные эмоциональные привязанности или не вступающих в брак, большинство – дети одиноких матерей [3, 127].

В заключение выделим особенности педагогической деятельности мужчин и женщин, которые обусловлены, с одной стороны, различиями материнского и отцовского отношения к ребенку, а с другой – различиями личностных качеств, формируемых у мужчин и женщин под давлением гендерных стереотипов.

Э. Фромм, рассматривая материнское и отцовское отношение к ребенку, определил их полярность по двум линиям: условность – безусловность, контролируемость – неконтролируемость. Материнская любовь безусловна: мать любит своего ребенка за то, что он есть и таким, какой он есть – отцовская любовь обусловлена: отец любит за то, что ребенок оправдывает его ожидания. Отцовская любовь управляема, ее можно заслужить, но ее можно и лишиться. Кроме того, женщина, как существо более эмоциональное, в педагогической деятельности, в основном, руководствуется чувствами, поэтому ее действия могут быть непоследовательными; мужчина, как человек рациональный, как правило, четче и реалистичнее осознает цель воспитания и выстраивает его стратегию и тактику мотивированно, рационально избирая для этого необходимые средства, методы и приемы.

Таким образом, отцы более способны призвать ребенка к соблюдению дисциплины, а матери – обеспечить эмоциональную поддержку [4].

Из всего сказанного можно сделать однозначный вывод: воспитание в неполных семьях является актуальной проблемой современного общества, поскольку негативно сказывается как на одиноких родителях, так и на их детях, а также отрицательно влияет на сохранение института семьи и брака.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Архипова, Р. В. Социально-психологическая помощь семье, воспитывающей детей отцом-одиночкой / Р. В. Архипова, В. А. Попов. – URL: [http://www.rusnauka.com/3\\_ANR\\_2013/Psihologia/8\\_126377.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Psihologia/8_126377.doc.htm) (дата обращения: 20.04.2014)
2. Крайг, Г. Психология развития (ч. 3–4) / Г. Крайг, Д. Бокум. – URL: [http://www.syntone.ru/library/books/content/3528.html?current\\_book\\_page=12](http://www.syntone.ru/library/books/content/3528.html?current_book_page=12) (дата обращения: 22.04.2014).
3. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2006.
4. Кон, И. С. Отцовство как социокультурный институт / И. С. Кон. – URL: <http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/OtsovstvoSocioInstitute.htm> (дата обращения: 15.04.2014).



УДК 364.048.2

*Татьяна Александровна Николаева*  
г. Пенза, e-mail: 10tatynka2005@mail.ru

## **РАБОТА С «РИСКАМИ» И «РЕСУРСАМИ» СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ РЕБЕНКА**

Следуя мнениям исследователей, стоит отметить, что неспособность семьи как социального института обеспечить воспитание и содержание детей является одним из главных факторов появления категории детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В связи с чем, основной задачей деятельности социальных служб является реализация социально-профилактического подхода в работе с семьей с целью превенции трудной жизненной ситуации ребенка. Как правило, особенностью деятельности учреждений социального обслуживания является то, что к работе принимаются семьи, уже попавшие в трудную жизненную ситуацию. Основными целями (и в то же время направлениями) этой работы являются: профилактика насилия и жестокого обращения в семье, профилактика детской безнадзорности и беспризорности, сохранение семьи как микросоциума и референтной группы для ребенка.

Методологическую и практическую трудность составляет то обстоятельство, что в нашей стране нет законодательных оснований для привлечения родителей к социальной или психологической работе, даже если специалист видит какую-либо проблему. Вся социальная работа с семьей построена на так называемом «заявительном» принципе.

При этом семья, как правило, не осознает наличия проблемы, либо ассоциирует свои проблемы с проблемами государства и обращается за материальной помощью вплоть до помещения ребенка в стационар государственного учреждения. В то время как во всей мировой практике помещение ребенка в стационар осуществляется только в случаях угрозы его жизни и здоровью [1, 25]. Поэтому мы считаем, что начинать профилактическую работу следует с оценки рисков и ресурсов в семье.

В соответствии с принятыми стандартами мы оцениваем: социально-бытовой, социально-медицинский, социально-экономический, социально-правовой, социально-психологический и социально-педагогический статус семьи.

Кроме того, мы оцениваем отдельно риски и ресурсы ребенка, родителей, семьи как системы и ее социального окружения.

Современные технологии социальной работы, требует реабилитационной и коррекционной работы. Ресурсы семьи ложатся в основу профилактической деятельности. Ресурсы каждой семьи индивидуальны и гораздо труднее поддаются типизации. Одним из важных ресурсов является осознание и понимание семьей своих проблем, из-за которых она оказалась в трудной жизненной ситуации. Работа по прояснению проблемы является первым шагом в алгоритме помощи семье и ребенку и осуществляется в рамках того или иного вида консультирования.

Рассматривая помощь детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, как цепочку последовательных действий, звеньями которой являются диагноз, интервенция и завершение, стоит отметить, что обозначенный первый шаг помощи семье и ребенку в данном случае является именно постановкой социального диагноза (т.е. одним из направлений практической социальной работы). Следуя мнениям исследователей в данной области, а именно точке зрения профессора Нортон, необходимо учесть психосоциальный характер диагноза. В связи с чем, важным при осуществлении процесса диагностики являются следующие моменты: изучение и анализ личности клиента (в нашем случае ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации), межличностных отношений, семьи клиента, взаимодействие с социальным окружением клиента и ряд других. В итоге мнение специалиста, сформулированное определенным образом, принимает форму социального диагноза [2, 117].

Следуя мнениям исследователей в области теории и практики социальной работы (профессор Рейд) вышеизложенное является неким исследованием, которое проводит спе-

циалист по социальной работе (это часть его профессиональной деятельности) [3, 12]. Методологически и методически важным при проведении исследования проблем клиента, а в нашем случае проблем трудной жизненной ситуации ребенка, является изучение клиента в естественных, т.е. не экспериментальных условиях с использованием определенного вида инструментария. Учитывая данное обстоятельство, продуктом такого вида исследования, будет являться так называемое «особое» знание, что и как нужно делать при оказании помощи клиенту, т.е. ребенку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации.

В данной цепочке действий видится целесообразным переход к следующей ступени помощи клиенту, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации.

Второй шаг – построение краткосрочной программы помощи, как правило, семье и распределение ответственности между специалистами и родителями. Информативно данная процедура оформляется, как правило, в виде индивидуальной программы социальной реабилитации (ИПСР).

Третий шаг – психологическая и социальная реабилитация. Осуществляется через консультирование, тренинги, восстановление и оформление документов. Четвертый шаг – возвращение в среду – представляет собой супервизию деятельности членов семьи. На этом этапе хорошо использовать видеосъемку взаимодействия родителя и ребенка с последующим анализом. В некоторых случаях требуется проведение сетевых встреч с приглашением родственников, соседей и других значимых людей из социального окружения семьи. И пятый, завершающий, этап – это патронаж и сопровождение семьи, осуществляется по графику. Также семья может привлекаться к участию в мероприятиях по организации досуга. Параллельно с реабилитационной работой проводится профилактическая. В основном это беседы и вовлечение семьи в положительную социальную активность (туристические поездки, культурные мероприятия). Критерием результативности работы с семьей служит положительная (или отрицательная) динамика в семейных отношениях. Отдельно нужно сказать о включении волонтеров в реабилитационную и профилактическую работу с семьей. Они выполняют функцию поддерживающей социальной сети для семьи и ребенка и отчасти компенсируют отрицательную реакцию общества на такие семьи. На сегодняшний день волонтерское движение приобретает все большие масштабы. В заключение важно сказать, что реабилитационная и профилактическая работа с семьей даст наибольшие результаты тогда, когда произойдут изменения в сознании – личном и общественном.

Не вызывает сомнения, что проблема оказания помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, сегодня недостаточно изучена, что требует разработки эффективных как теоретико-методологических, так и технологических подходов. В теории социальной работы сложился подход, согласно которому, одной из технологий превенции трудных жизненных ситуаций ребенка является социально-педагогическое сопровождение.

В свою очередь, многомерный характер трудной жизненной ситуации делает необходимым организацию социально-педагогического сопровождения неотъемлемой составляющей технологии социально-профилактической работы, в том числе технологии социально-профилактической работы по преодолению трудных жизненных ситуаций ребенка [4, 76].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Социальная работа: проблемы и перспективы : материалы VII межвуз. науч.-практ. конф. (22 марта 2013 г.). – СПб. : СПбГУП, 2013. – 176 с.
2. Гуслова, М. Н. Теория и методика социальной работы : учеб. для нач. проф. образования / М. Н. Гуслова. – М. : Академия, 2007. – 160 с.
3. Жуков В. И. Теория социальной работы : учеб. / В. И. Жуков. – М. : Изд-во РГСУ, 2011. – 440 с.
4. Малахова, О. И. Основные социально-педагогические технологии коррекции агрессивного поведения подростков : учеб. пособие / О. И. Малахова. – Орел : Изд-во ОГУ, 2014. – 30 с.

УДК 304.2

*Елена Викторовна Оликова*  
*г. Пенза, e-mail: 07elena@list.ru*

## **КУЛЬТУРНОЕ ВАРВАРСТВО: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ**

Процесс становления человека цивилизованного всегда омрачался возможностью отката к состоянию хаоса, дикости и т.д. И сегодня, несмотря на «столетия культивации и самообучения» [1, 198], все достижения и техническую мощь варварство существует и по-прежнему таит в себе угрозу. Мысль о том, что прогресс идет в ногу с варварством, высказанная в свое время З. Фрейдом, удивительно современна.

Анализируя феномен современного варварства, доктор философских наук Н. В. Мотрошилова предложила понимать его как совокупность способов жизнедеятельности людей, которые отличаются от цивилизованности (грубым насилием, крайней жестокостью) [2–3]. Действительно, при слове «варварство» в сознании возникают картины агрессии и разрушения. Непоправимый ущерб государству и обществу может быть нанесен и природой. Однако ее не назовешь варваром, несмотря на все ужасные последствия стихийных бедствий. Варварство – это не ураган или землетрясение. Его носителем всегда является человек. Учитывая только это онтологическое обстоятельство, напрашивается перспектива выставить варварство последствием агрессивной человеческой природы, сделав его тем самым социально неустранимым фактом действительности. В таком случае решением проблемы может заняться медицина. Ф. Фукуяма считает, что человечество в недалеком будущем вполне способно искусственно вывести менее жестоких и агрессивных людей, которых можно контролировать с помощью специальных препаратов [4]. Хотя эта фармакологическая утопия может оказаться не менее варварской по отношению к человеку, поэтому по-прежнему надежды возлагаются на культуру как «естественную прививку» от варварства.

Однако сама культура, как «способность к коммуникациям, пониманию другого как возможного партнера, условие воспроизводства базовых социальных представлений, ценностей и норм, механизм последовательной интеграции общества» [5, 46], подвергается в современности многочисленным опасностям. Подобное положение связано как с внешними, так и с внутренними факторами. Так, например, в условиях глобализации многие люди в поисках лучшей жизни и заработка вынуждены мигрировать как в страны Западной Европы, так и в Россию. Очувтившись за пределами родины, они, как правило, придерживаются своих прежних обычаев и традиций, часто при этом игнорируя нормы и ценности принявшей их страны. Сознательно или нет, но многие из них оказываются вне сферы «основной» культуры, остающейся для них чужой, поэтому не заботятся о ее сохранении.

В последнее время появилось много работ, в которых эта проблема осмысливается сквозь призму отношений «Я – Другой», в том числе затрагивая тему гостеприимства – «хозяин – гость» [6–9]. К сожалению, до сих пор ее однозначного решения нет.

Однако это не нанесло бы значительного ущерба, если бы не существующие проблемы в самой культурной структуре российской цивилизации. Выделяемые Н. В. Мотрошиловой различные аспекты современного варварства, куда входят и нарушения экологии, и бытовая халатность и разруха, и, конечно, преступность, свидетельствуют о колоссальном отчуждении, существующем в нашем обществе, несовершенном и несчастном. Об этом говорит и тот факт, что количество антиутопий, написанных и изданных в последнее время в России, значительно превышает утопии, а это значит, что тревога и страх преобладают над надеждой на лучшее будущее [10–14].

Процесс отторжения от ценностного фундамента культуры особенно опасен для молодежи, являющейся основным субъектом социокультурной преемственности, поскольку способствует «маргинализации сознания, воспроизведению девиантных образцов пове-

дения, потере чувства этнокультурной самоидентификации субъектом культуры» [15] и другим негативным последствиям.

По мнению А. А. Кара-Мурзы, в сложившихся в России условиях «стихийного и ненормированного распределения накопленных ресурсов, форсированного и хаотичного «поедания» богатств, нарушения всех потребительских табу», человек не «дорастает» до личности. Он пишет: «Страшна не сама по себе «творческая индивидуальность», тем более не гений-одиночка, – страшны массы «непродуктивных индивидов», потенциальных новых варваров» [16, 23]. Иными словами, непродуктивный индивид и есть культурный варвар. Оксюморон призван подчеркнуть то обстоятельство, что подобный человек, являясь по идее «продуктом» культуры, вместе с тем не считает нужным эту культуру «возделывать», хотя и не всегда это открыто демонстрирует.

Культурное варварство – это совокупность жизненных установок и принципов деятельности массового человека, связанных с отказом от обязательств, направленных на сохранение ценностей культуры и цивилизации. Легко получаемые привилегии постепенно затмили тот факт, что цивилизация достаточно хрупкое создание, требующее постоянной поддержки. Сегодня же общество сталкивается с массовым инфантилизмом и прокрастинацией, в том числе среди молодежи, чему способствует и безмерно затянувшийся период взросления.

Культурные варвары, эти несформировавшиеся личности, своего рода дети, не желающие стать взрослыми. Питеры Пэны, для которых взросление – угроза. Взрослый человек в таком случае рассматривается не как пример для подражания, а как источник раздражения. Традиция передачи опыта и мастерства потихоньку исчезает, поскольку в результате непрерывного потока информации по телевидению и Интернету, которая подается в форме легко усваиваемых коротких сообщений, стали известны все прежние секреты. И сегодня взрослому особо нечего предложить молодому человеку, разве что кроме обязанностей и ответственности, то есть того самого, чего хотелось бы как можно дольше избегать.

Однако это не делает молодых людей более образованными или счастливыми. Складывается парадоксальная ситуация. Наличие доступа к Интернету не гарантирует получение качественной полноценной информации, поскольку получаемые сведения зачастую не систематизированы, фрагментарны или недостоверны и т.д. В итоге вместо знания мы получаем противоположный результат. Что касается норм и ценностей, то и здесь гармоничная картина не складывается, потому что прежние или скомпрометированы, или дискредитированы, а новые еще не прижились. «В условиях культурного дисбаланса дезорганизацией оказывается пронизана мысль и деятельность молодого человека, вынужденного осваивать внутренне противоречивую культуру и формирующего, соответственно, напряженный, конфликтный внутренний мир» [15].

Сможет ли наше общество сохранить свою культуру, решить проблему идентификации с общезначимыми ценностями (А. А. Кара-Мурза) зависит и от возможности избавления от культурного варварства, источниками которого являются, прежде всего, невежество и несовершенное состояние общества. Это взаимосвязанные явления, которые не могут быть преодолены реформированием только одной стороны общественной жизни. Необходимо целый комплекс мероприятий, носящих как экономический, так и социальный характер, в том числе направленных на нормализацию процесса культурной преемственности, социализацию индивида, включения его в структуру общественного воспроизводства, поиск модели-образца, который может быть заложен в основу системы воспитания личности, и т.д.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федор Александрович Степун / под ред. В. К. Кантора. – М. : РОССПЭН, 2012. – 399 с.
2. Мотрошилова, Н. В. Цивилизация и варварство в современную эпоху / Н. В. Мотрошилова. – М. : ИФ РАН, 2007. – 268 с.

3. Мотрошилова, Н. В. Цивилизация и варварство в эпоху глобальных кризисов / Н. В. Мотрошилова. – М. : Канон+, 2010. – 480 с.
4. Фукуяма, Ф. В проекте «Назад в будущее: 2100-й» / Ф. Фукуяма // Гефтер. – 25.05.2013. – URL: <http://gefter.ru/archive/8690>
5. Розенберг, Н. В. Глобализация культурных процессов и ее влияние на формирование социокультурного статуса повседневности / Н. В. Розенберг // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (24). – С. 45–50.
6. Автономова Н. С. Философский язык Жака Деррида / Н. С. Автономова. – М. : РОССПЭН, 2011.
7. Горинова, Е. В. Мигрант как объект социальной интеграции в принимающую среду: социально-синергетический подход / Е. В. Горинова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 2 (14). – С. 42–49.
8. Кострова, Е. А. Я и Другой в философии диалога / Е. А. Кострова. – М., 2012. – 133 с.
9. Петровская, Е. В. О принципе абсолютного гостеприимства. Аналитика. Вторжение и гостеприимство (Ж. Л. Нанси и Ж. Деррида) / Е. В. Петровская // Философские науки. – 2011. – № 3.
10. Быков, Д. Л. ЖД-рассказы / Д. Л. Быков. – М. : ПрозаиК, 2012. – 752 с.
11. Рубанов А. В. Хлорофилия / А. В. Рубанов. – М. : Астрель, АСТ, 2009. – 320 с.
12. Славникова, О. А. 2017 / О. А. Славникова. – М. : Вагриус, 2007. – 544 с.
13. Чудинова Е. В. Мечеть Парижской Богородицы: 2048 год / Е. В. Чудинова. – М. : Эксмо, 2006. – 448 с.
14. Юрьев М. З. Третья Империя: Россия, которая должна быть / М. З. Юрьев. – М. : Лимбус-Пресс, 2007. – 640 с.
15. Немировский, Д. А. Проблема культурного отчуждения молодежи в контексте современного российского общества / Д. А. Немировский. – М., 1998. – 169 с. – URL: <http://www.dissercat.com/content/problema-kulturnogo-otchuzhdeniya-molodezhi-v-kontekste-sovremennogo-rossiiskogo-obshchestva-0>.
16. Кара-Мурза, А. А. «Новое варварство» как проблема российской цивилизации / А. А. Кара-Мурза. – М. : ИФ РАН, 1995. – 211 с.

## УДК 316.3

*Анна Владимировна Очкина*

*г. Пенза, e-mail: [ochkina@inbox.ru](mailto:ochkina@inbox.ru)*

*Ульяна Олеговна Петряшкина*

*г. Пенза, e-mail: [23ulynka1991@mail.ru](mailto:23ulynka1991@mail.ru)*

### СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ГЕНДЕРНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Гендер – это созданная обществом конструкция, в рамках которой индивиды осознают и реализуют себя как представители определенного биологического пола. Эта конструкция может быть довольно жесткой, как в традиционном обществе, когда гендерные правила, во-первых, были весьма детальными и предполагали крайне ограниченную свободу индивидуального выбора, а, во-вторых, гендерное самоопределение индивида, ролевое и поведенческое, непосредственно и категорично регулировалось законами, традициями и общественным мнением. По мере разрушения традиционного общества, под воздействием развития и укрепления капиталистических отношений, под действием индустриализации и урбанизации гендер как социальная конструкция утрачивает свою жесткость и репрессивность, все больше допуская индивида к формированию различных аспектов его гендерного самоопределения.

Получение женщинами равных с мужчинами политических, гражданских и профессиональных прав создало в тех обществах, где это произошло, ситуацию аксиологического хаоса в гендерных отношениях, когда само содержание и роль гендерных различий стали предметом общественных дискуссий, что прекрасно выразил классик современной российской социологии Игорь Семенович Кон: «Чем и насколько мальчик отличается от девочки? Акушерке, которая первой определяет пол новорожденного, достаточно взглянуть на его половые органы. Но в действительности биологический пол и тем более его социальный эквивалент гендер – сложные явления, их компоненты и признаки формируются в процессе индивидуального развития одновременно и не всегда соответствуют друг другу. Пока речь идет о репродуктивном поведении, продолжении рода, мужское и женское начала взаимодополнительны и альтернативны – одно или другое, но в большинстве других свойств, отношений и сфер деятельности они относительно и даже проблематичны» [2, 1].

Термины «гендерное образование», «гендерная парадигма в образовании», «гендерно-ориентированное воспитание» и так далее появились в современном обществе потому, что гендерный уклад и гендерные правила утратили свой абсолютный характер, перестали быть, безусловно, репрессивными и однозначно связанными с биологическим полом. Непоследовательная и противоречивая, но все же постепенно свершающаяся демократизация общественной жизни привела к тому, что у человека появилась определенная степень свободы гендерного самоопределения, выбора моделей сексуального, семейного, профессионального и политического поведения без оглядки на диктат биологического пола, на гендерные предписания со стороны общества. Даже гендерные стереотипы, выполняющие сегодня функцию механизмов социального контроля за соблюдением гендерных норм, дифференцированы по социально-экономическим и социокультурным группам, расплывчаты и противоречивы, как и сами нормы, нередко становятся объектом критики со стороны различных социальных субъектов и не принимаются индивидами, безусловно, и безоговорочно.

Признание факта гендерного равенства, равноправия полов и относительной свободы от диктата биологического пола при выборе моделей социального поведения и положено в основу современной гендерной парадигмы образования. «Гендерная парадигма в русле гуманитарного образования означает признание целостного характера педагогических процессов и явлений, их обусловленности внутренними закономерными причинами самодвижения; необходимости оказания педагогического содействия в поступательном развитии человека независимо от его половой принадлежности, утверждает право на множественность, вариативность, уникальность человеческих проявлений, многообразие женской/мужской индивидуальности как важнейших источников развития и саморазвития» [1, 48].

Однако социально-философское и социально-историческое осмысление категории гендера в образовании в том или ином виде существовало всегда просто потому, что объектами обучения и воспитания становились мальчики и девочки, юноши и девушки, то есть индивиды определенного пола. Организация и содержание образования так или иначе отражают социально-историческую и концептуальную конкретизацию гендерных отношений, и гендерного уклада. Таким образом, мы можем говорить о гендерной парадигме в образовании в более широком смысле - как о закреплении в содержании и организации образовательного процесса конкретной социально-исторической и социально-философской концепции гендера, доминирующей в определенном обществе на определенном историческом этапе.

Образование и воспитание в традиционном обществе подчинялись цели поддержания гендерной структуры социальных ролей, цели сохранения и воспроизводства гендерного неравенства так же, как и неравенство социальное, было закреплено в образовании институционально и содержательно. Гендерный уклад четко предписывал, как, где и чему должны обучаться мальчики и девочки, что именно и для каких целей они должны знать. Гендерная парадигма, таким образом, в традиционном образовании можно назвать сознательно дискриминационной, так как она, формируясь за пределами образовательного про-

цесса, детерминировало его содержание и институциональную форму на основе и в контексте сложившегося в обществе гендерного неравенства.

«Короче говоря, традиционное образование было отдельным не потому, что этого требовали неодинаковые способности мальчиков и девочек, а потому, что оно обслуживало гендерный порядок, основанный на жестком разделении труда между мужчинами и женщинами, причем образование, политическая власть и внесемейный труд были исключительной привилегией мужчин» [2, 54].

Вовлечение женщин в общественное производство, завоевание ими юридического равноправия, радикальное изменение социальной роли женщин и моделей гендерного самоопределения разрушили дискриминационную парадигму гендерного образования, однако не привели автоматически к формированию внятной и последовательной гендерной концепции образовательного процесса. В советском образовании гендерная парадигма отражала существующее в советском обществе противоречие между декларируемым и поддерживаемым государством равноправием полов и устойчивыми полоролевыми стереотипами. Категории гендера и гендерного уклада не осмысливались, не конституировались ни институционально, ни содержательно, но присутствовали латентно в образовательных и коммуникационных практиках. Так, в Советском Союзе с 1943 по 1954 гг. существовали школы с отдельным обучением мальчиков и девочек. Отдельное обучение вводилось в СССР на правах педагогического эксперимента в школах Москвы, Ленинграда и других крупных городов.

«Образ матери как господствующей фигуры в семье был основой в женском образовании. В мужском образовании доминировал образ мужчины как защитника Отечества. Девочек воспитывали, как будущих матерей, а мальчиков, как воинов, но в то же время предполагалось, что и девочки и мальчики будут одинаково добросовестно трудиться на производстве, прежде всего, на благо своей Родины. Официальная идеология формировала светлый образ «матери-труженицы», удовлетворяющей сразу двум важнейшим общественным потребностям – демографической и производственной. Эти цели находили отражение в учебных образовательных программах» [3].

Таким образом, гендерная парадигма школьного образования в СССР подчинялась последовательно двум задачам: утверждение гендерного равноправия и формирование представлений о гендерных ролях, адекватного текущим задачам преобразования и развития общества. И в целом и традиционное, и индустриальное общество имели более или менее целостные гендерные парадигмы образования, сформированные адекватно текущим потребностям общественного развития и соответствующей системе ценностей. Индивид в такой парадигме выступал в качестве объекта образования, все детерминанты которого задавало общество.

Современное общество нуждается в такой гендерной парадигме образования, которая не просто бы констатировала гендерное равенство, но которая способствовала бы активной гендерной социализации личности, не подавляя ее, не навязывая определенной модели, но в то же время, побуждая встраивать свое гендерное самоопределение в общий процесс самоопределения, в процесс формирования жизненной стратегии.

Перспективней всего в этом отношении нам представляется возвращение к фундаментальному гуманитарному образованию, которое одно, по нашему мнению, способно представить в распоряжение индивида обобщенный и осмысленный культурный опыт человечества, в котором и можно найти нравственные критерии выбора пути, понимание сущности социальной справедливости и индивидуальной свободы. То есть те координаты, в которых совершается человеком нашего времени и выбор гендерной стратегии.

Необходимость индивидуального выбора жизненной траектории должна найти свое отражение в содержании образования. Главным в нем должно быть знание о самом человеке, о нравственных основах и социальных механизмах выбора пути, о принципах функционирования общества. Античное требование к человеку: «познай самого себя» – становится практической парадигмой образования вообще и естественной основой современной гендерной парадигмы образования.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Александрова, Н. В. Гендерные стратегии в Европейском образовании: Германия и Франция / Н. В. Александрова // Гуманитарное образование и социальный контекст: гендерные проблемы : материалы Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 25–28 июня 2007 г. / отв. ред. О. В. Попова. – СПб. : Изд. дом С.-Петерб. гос. ун-та, 2007. – С. 48–54.
2. Кон И. С. Мальчик – отец мужчины / И. С. Кон. – М. : Время, 2009. – 704 с.
3. Пурахина, О. Раздельное обучение мальчиков и девочек. За и против / О. Пурахина // Биофайл : науч.-информ. журнал. – URL: <http://biofile.ru/psy/2240.html> (дата обращения: 27.01.2015).

**УДК 316.334.3**

*Борис Борисович Поляков*  
г. Пенза, e-mail: [sr@pnzgu.ru](mailto:sr@pnzgu.ru)

### **РОЛЬ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ**

В конце 1980-х – начале 1990-х гг. проблема формирования научного мировоззрения, казалось бы, навсегда исчезла из номенклатуры философско-социологических исследований. По крайней мере, в пользу такого вывода свидетельствовал целый ряд оснований. Переход к рынку, к демократии и политическому плюрализму окончательно подорвали так называемое «идейное единство советского общества», раскололи социальную структуру, породили целую систему несовпадающих социальных интересов. В этих условиях говорить о единственно верном, научном мировоззрении и его формировании было просто некорректно. И совершенно логичным представлялся запрет на наличие и пропаганду любой государственной идеологии, который был записан в ст. 13 Конституции РФ, принятой в декабре 1993 г. [1]. Это вовсе не означало «конец» проблемы мировоззрения. Просто она становилась не общественным, а частным делом социальных и политических субъектов, которые в новых общественных условиях были вольны верить во что угодно, или вообще ни во что не верить.

Однако последующая четверть века показала, что подобного рода представления оказались всего лишь иллюзиями. На самом деле роль мировоззрения в жизни общества не только не снизилась, но, наоборот, возросла. В рыночной, демократической системе координат мировоззрение приобрело статус важнейшей социальной функции, без участия которой невозможно никакое общественное развитие. (Именно либеральное мировоззрение, либеральная система ценностей российской элиты 1990–2000-х гг. стало во многом двигателем экономических, политических и социальных реформ) [2]. И тот факт, что сегодня либеральное мировоззрение в России оказалось в состоянии глубокого кризиса, на наш взгляд, свидетельствует о том, что новое мировоззрение должно быть именно научным, т.е. должно отражать интересы и чаяния общества в целом, а не только членов отдельных социальных элит.

Кроме того, по мнению автора, это научное мировоззрение должно быть сознательно и целенаправленно сформировано. Поскольку словосочетание «формирование научного мировоззрения» с советских времен стереотипно понимается как процесс идейно-воспитательной работы по внесению в массы определенных идей и взглядов, автор считает необходимым уточнить, что в данном случае в понятие «формирование научного мировоззрения» вкладывается иной смысл, а именно: научная разработка системы идей, взглядов, которые в условиях сегодняшнего экономического кризиса и западных санкций против России способны помочь консолидировать российское общество и преодолеть временные экономические и политические трудности, с которыми оно сегодня сталкивается.



Формирование научного мировоззрения – процесс сложный и противоречивый. Его нельзя сводить к разработке только экономической и политической программы или политической идеологии, фиксирующей стратегические и тактические установки различных партий и движений. Научное мировоззрение как духовно-практическое отношение человека к миру – это, на наш взгляд, система смыслов, которые способны подвигнуть народ на сверхнормативную социальную активность, а если потребуется то и на жертвы. Научное мировоззрение должно быть не просто теоретически разработано, оно должно быть выстрадано. Это, по мнению автора, принципиально важно.

Анализ советской философской литературы по проблеме мировоззрения показывает, что советские философы выделяли и естественнонаучное и общественнонаучное мировоззрение [3–5]. При этом в условиях политической ангажированности марксизм-ленинизм рассматривался ими как единственно верное, научное мировоззрение.

Думается, сегодня более правомерна мысль об историчности научного мировоззрения [6]. Как представляется автору, научное мировоззрение способно возникнуть отнюдь не на любом этапе развития науки, а лишь в условиях глубокого социального кризиса, когда философские, экономические и политические системы взглядов, сталкиваясь друг с другом, теряют свой потенциал влияния на массы, когда возникает своеобразная «теоретическая аномия», некое «социальное безверие», когда перестают работать традиционные способы социального осмысления реальности. Именно в эти периоды возникли и естественнонаучное мировоззрение как осмысление социальных проблем методами естественных наук и марксистское мировоззрение, базировавшееся на признании законов общественного развития. Сегодня, как представляется, необходима разработка принципиально нового научного мировоззрения, которое бы смогло отразить, осмыслить тот цивилизационный кризис, в котором оказалось современное человечество, и наметить пути его преодоления.

Формирование научного мировоззрения возможно лишь усилиями всего научного сообщества. Безусловно, это не какой-то единовременный акт, а длительный процесс, рассчитанный на целый исторический период перехода от одного типа общественной организации к другой. Автор данной работы в этом процессе обратил внимание на роль политической культуры в формировании научного мировоззрения.

Интерес к данной проблеме в решающей мере обусловлен спецификой самого феномена мировоззрения. Дело в том, что мировоззрение – это одновременно и предмет, и метод исследования. Данное обстоятельство, особенно на начальном этапе разработки проблемы формирования научного мировоззрения, способно серьезно затруднить исследовательские действия, ибо для четкого понимания предмета изучения необходимо иметь детально разработанную методологию, которой еще нет, а для разработки такой методологии необходимо ясное представление о предмете, которого, зачастую, тоже еще нет. Этот порочный круг может быть разорван, на наш взгляд, только с помощью политической культуры. Иными словами, политическая культура должна, по мнению автора, рассматриваться как главное средство формирования научного мировоззрения.

Такое определение роли политической культуры в формировании научного мировоззрения может вызвать у некоторых читателей возражения. Действительно, мировоззрение – это система социального самосознания субъекта, тогда как политическая культура – это система знаний, умений, навыков политического мышления и поведения, политический опыт, политические традиции и обычаи, политические стандарты и стереотипы, способность субъекта действовать, с одной стороны, в рамках определенных политических ценностей, а с другой, – осуществлять их в рамках действующих политических норм [7].

Несомненно, когда речь идет о понятиях, их надо разграничивать. Но если рассматривать мировоззрение и политическую культуру как реальность, то здесь границы размываются и становятся во многом условными. С точки зрения автора социальное самосознание как реальность имеет два вектора. Один направлен в будущее и представляет из себя систему идей, взглядов, убеждений, фиксирующее наличие некоего социального идеала и механизма его достижения. Другой же вектор ориентирован на прошлое и настоящее и связан с опредмечиванием социальных идей и взглядов, с превращением их в умения и

навыки политического мышления и поведения [8]. Именно политического как концентрированного выражения социального.

Таким образом, политическая культура выступает в роли показателя уровня зрелости социальных возможностей формирования научного мировоззрения. Она соединяет в себе объективные (экономические, политические и социальные противоречия и т.п.) и субъективные (социальное недовольство, протест против социальной несправедливости, стремление к социальным изменениям) факторы, синтез которых порождает социальную и политическую активность людей.

Именно политическая культура, превращая социальное самосознание в острейшее идейно-политическое оружие, делает его мировоззрением. Через развитие творческой инициативы ученых и философов она активизирует поиск новых научных парадигм, разработку технологий решения социальных проблем. Роль политической культуры проявляется и в развитии социальной и политической активности масс, в укреплении их организованности, сплоченности.

Политическая культура во многом обуславливает гуманистический характер научного мировоззрения. Будучи направленным на достижение свободы, равенства, братства, освобождение труда, демократию, свободу личности, социальную справедливость научное мировоззрение в разные исторические эпохи было направлено на утверждение солидарности членов общества, на развитие их самоорганизации и творческого потенциала.

Наконец, нельзя обойти вниманием и прикладную функцию политической культуры. Последняя проявляется в возможности социологически измерять состояние социального самосознания. Понимая условность такого измерения, автор, тем не менее, считает, что качественно-количественные характеристики уровней политической культуры могут повысить достоверность исследований социальной активности. В связи с этим он предлагает выделить четыре уровня политической культуры – активно-творческий, пассивно-творческий, активно-репродуктивный, пассивно-репродуктивный.

В заключение, наряду с сильными надо выделить и так называемую слабую в привычках роль политической культуры в формировании научного мировоззрения. Дело в том, что политическая культура – это не только система политических знаний, умений, навыков, стандартов и стереотипов. Политическая культура еще и мифологична [9]. И эта мифологичность передается научному мировоззрению. Последнее не может обойтись без концепции общественного идеала, которую оно провозглашает, но обосновать научно не в состоянии, так как для этого еще нет фактов.

Исходя из этого мировоззрению зачастую отказывают в праве на научность на том основании, что оно представляет собой систему ценностей, которые нельзя делить на научные и ненаучные. Соглашаясь с ценностным характером мировоззрения, автор статьи все же считает, что мировоззрение – это не просто система идей, взглядов, убеждений отдельного индивида, группы или общества в целом, а это социальный инструмент, выработанный обществом механизм, обеспечивающий способность общества к самосохранению, выживанию, функционированию и развитию и механизм этот работает по определенным законам, которые наука должна открыть и использовать на благо людей. Наука этим успешно занимается. Но мировоззрение, как и общество в целом – это открытая система. А это значит, что его познание на одном уровне организации общества заканчивается переходом на новый, более сложный уровень. И познание начинается снова.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Конституция (Основной Закон) РФ. – М., 1993.
2. Горшков, М. К. Российское общество в условиях трансформации (социологический анализ) / М. К. Горшков. – М. : РОССПЭН, 2000.
3. Ашманис, М. Г. Мировоззрение и условия его формирования / М. Г. Ашманис. – Рига, 1977.
4. Иванов, В. Г. Физика и мировоззрение / В. Г. Иванов. – Л., 1975.

5. Черноволенко, В. Ф. Мировоззрение и научное познание / В. Ф. Черноволенко. – Киев, 1970.
6. Бобков, А. Н. Современные подходы к пониманию мировоззрения / А. Н. Бобков // Философские науки. – 2005. – № 3. – С. 133–147.
7. Глухова, А. В. Конфликты и диалог политических культур в современной России / А. В. Глухова. – Воронеж, 2005.
8. Ромашкин, К. Н. Синергетическое мышление в постнеклассической науке / К. Н. Ромашкин // Вопросы философии. – 2009. – № 1. – С. 40–52.
9. Шестов, Н. И. Политический миф теперь и прежде / Н. И. Шестов. – Саратов, 2003.

**УДК 294.5**

*Татьяна Григорьевна Скороходова*  
г. Пенза, e-mail: skorokhod71@mail.ru

### **ПРАРТХАНА САМАДЖ – РЕЛИГИОЗНО-РЕФОРМАТОРСКОЕ ОБЩЕСТВО МАХАРАШТРЫ**

Переосмысление религиозной традиции интеллектуалами «творческого меньшинства» (А. Бергсон) является органической частью региональных национально-культурных ренессансов, из которых складывается Индийское Возрождение XIX – начала XX в. Реформаторское движение в регионах Индии было вызвано потребностями интеллектуалов ответить на духовный вызов со стороны христианских миссионеров и одновременно опровергнуть притязания брахманской ортодоксии на духовное руководство общиной в условиях британского правления. Интеллектуалы критиковали и действия брахманства, и практики «народного индуизма» с его множеством культов и ритуалов, и одновременно стремились осмыслить христианство как духовную альтернативу. В итоге они приходили к поиску подлинного содержания индуизма. Утвердившись в представлении о нем как о монотеистической религии, они основывали религиозно-реформаторские общества. Среди них хорошо известно и изучено общество Брахмо Самадж («Общество поклонения Брахмо», т.е. единому Богу), основанное в 1828 г. в Калькутте Раммоханом Раем [1; 2], а аналогичному по целям и устремлениям Прартхана самаджу Махараштры в литературе внимания уделяется мало [3; 4; 5].

Махараштра в Британской Индии была экономически и культурно развитой областью, а город-порт, административный и культурный центр Бомбей, подобно Калькутте в Бенгалии, играл роль «окна в Европу»: здесь встречались и взаимодействовали индийская и европейская культуры, и представители новых, европейски образованных слоев создавали модернизированную культуру. В 1828 г. было основано первое в Махараштре учебное заведение, где индийцы обучались современным наукам, – Элфинстоун-колледж. Выпускники его пополняли ряды формирующейся национальной интеллигенции и были инициаторами создания культурно-просветительских обществ 1830–1840-х гг. («Общество родной литературы», «Студенческое литературное и научное общество» («Молодой Бомбей»)), а также религиозно-реформаторских движений. В большинстве своем это были представители высококастовых семей, преимущественно брахманы-*читтаван*.

Первое общество «Гупта Сабха» («Тайное общество»), члены которого вели религиозные диспуты, было реакцией на активную прозелитистскую деятельность христианских миссионеров [3, 58]. В 1849 г. молодые интеллектуалы – братья Дадоба и Атмарам Пандуранг, Бала Мангеш Вагле, Бхаскар Хари Бхагават, Нарайян Махадев Пармананд и Васудев Бабаджи Навранг и другие – основали тайное общество «Парамахамса Сабха» для обсуждения вопросов реформирования индуизма и разрушения кастовой системы. Число членов общества вскоре возросло до 1 000 человек. Вступая в него, каждый приносил

клятву верности его принципам («они были известны только самим членам общества») [6, 411] и исполнял обряды, означавшие «сознательное нарушение кастовых запретов: посвященный должен был съесть хлеб, испеченный христианином, и выпить воду, поданную мусульманином» [3, 59], – так как принятие пищи индуистом высокой касты из рук шудр и иноверцев в традиционном индуизме оскверняет чистоту касты. Собрания общества начинались с пения вишнуитских гимнов, затем обсуждались религиозные темы; встреча завершалась совместной трапезой из блюд, приготовленных поварами из низких каст. По словам Ш. Шастри, в 1860 общество «умерло естественной смертью». По данным Р. Б. Рыбакова, общество самораспустилось после того, как кто-то из ортодоксальных индуистов выкрал и опубликовал списки его членов [3, 59].

После миссионерского визита в Бомбей тогдашнего лидера Брахмо Самаджа Кешобчондро Сена в 1864 г. бывшие члены Парамахамса Сабхи проявили интерес к его идеям, однако вместо открытия филиала бенгальского Самаджа они через два года решили основать открытую ассоциацию, которая объединит верующих в Единого Бога и займется преодолением социальных пороков с помощью реформ, среди которых: 1) открытое обличение кастовой системы; 2) введение вторичного замужества вдов; 3) поощрение женского образования и 4) отмена детских браков [6, 412]. Большинство бывших членов Парамахамса Сабхи согласилось с идеей начать социальные реформы с реформы религиозной, меньшинство, не желая новой конфронтации с ортодоксией, предпочли не входить в общество.

Об основателях новой организации Д. Копф замечает, что они «были не просто членами высочайшей касты в общине, но и профессионалами с западным образованием, которые были весьма успешны как выдающиеся студенты, а затем судьи, врачи, журналисты, профессора и гражданские служащие» [2, 320]. Духовный лидер общества Атмарам Пандуранг был врачом – хорошо известно, что обучение этой профессии связано с поправлением ритуальной чистоты брахмана во время изучения анатомии через препарирование трупов. В знаменитом «трио реформаторов» Рамкришна Гопал Бхандаркар (1837–1925) был профессором санскрита, затем ректором Бомбейского университета, видным историком, членом Императорской Академии наук в Петербурге, Махадев Говинд Ранаде (1842–1904) – видным юристом и экономистом, а впоследствии – политиком, членом партии Индийский национальный конгресс, а Нарайян Ганеш Чандраваркар (1855–1923) – профессором права. Б. М. Вагле был адвокатом.

Новую организацию назвали «Прартхана самадж» – «Молитвенное общество». Согласно формуле «Один без другого» – *ekamevadityam* (Чхандогья-упанишада, VI, 2. 1), члены Самаджа поклонялись единому истинному Богу, который является Творцом и Правителем вселенной – вечным, бесконечным, источником мирового добра и радости, неделимым и не имеющим формы, всеобъемлющим и вездесущим, милостивым, всемогущим и спасителем грешников. Согласно принятому Символу веры, поклонение Богу – это поклонение в любви и духовной вере, и оно ведет к счастью в этом и ином мирах. Основатели были убеждены, что именно это духовное служение Богу является подлинной традицией веры, и потому считали себя истинными индусами. Почитание образов божеств и других сотворенных объектов, признание и почитание воплощений божества (*аватар*) или священных книг члены Прартхана Самаджа не считали истинной формой богослужения.

Поскольку все люди, согласно Символу веры, – дети Бога-Творца, ко всем ближним следует относиться как к своим братьям. Эти установления роднили Прартхана Самадж с Брахмо Самаджем, однако в отличие от него, отказ от идолопоклонства и соблюдения кастовых правил не был строго обязательен в повседневной жизни, и потому реформаторы Махараштры не так резко осуждали традиционные вероисповедные практики, хотя и более решительно отвергали авторитет священных текстов [3, 59–60].

Первое молитвенное собрание было проведено в доме Атмарам Пандуранга 31 марта 1867 г. В практике богослужения Прартхана Самадж также походил на Брахмо Самадж Раммохана Рая: еженедельные молитвенные собрания по образцу приходского богослужения в открытом и освященном 24 апреля 1874 г. храме Прартхана Самадж Мандир. Для совместного исполнения использовались не специально сочиненные гимны во славу Бога как в Брахмо Самадже, а гимны средневековых поэтов-бхактов Намдева и Тукарама

местной традиции *варкари* XIII–XVII вв. Эти поэты были представителями низшей варны шудр и проповедовали равенство всех перед Богом. И. П. Глушкова обращает внимание на то, что гимны бхактов *варкари* обращены к конкретному местному богу – *Вимхобе*, но в Прартхана Самадже эта традиция «оказалась востребованной ... элитой сначала на религиозном, а впоследствии на эстетическом и социально-культурном уровнях», в том числе как социально-интеграторская идея [7, 305]. Однако эта неортодоксальная традиция прекрасно вписывалась в социально-реформаторские цели общества – преодоление кастовых барьеров и статусного неравенства. Так, М. Г. Ранаде «писал о чувстве социального единства, развившегося в Махараштре в результате *бхакти*. Он считал, что это движение преодолело многие кастовые и классовые барьеры, вызвало подъем всего народа, “тесно связанного воедино общностью языка, расы, религии и литературы и желающего углубить эту солидарность путем совместного существования”. Движение *бхакти* носило общенациональный характер» [8, 227].

Этический монотеизм, равенство верующих и эмоциональная преданность Богу в духе бхакти стали обоснованием движения за социальные реформы. Как и бенгальский Брахмо Самадж, Прартхана Самадж был в авангарде социально-реформаторской активности в Индии 2 половины XIX в., и его история – история общества *социально-реформаторского*. В 1872 г. была основана Теистическая ассоциация, развернувшая деятельность по четырем направлениям: «1) распространение культуры и либеральных социальных идей среди женщин; 2) распространение образования среди отсталых и трудящихся классов; 3) продвижение либеральных идей в обществе через публикацию трактатов на новоиндийских языках и открытие еженедельных журналов; 4) организация благотворительного отдела для помощи бедным» [6, 418].

Лидеры Прартхана Самаджа служили живым примером преодоления традиционных социальных установлений и предрассудков. В традиционном обществе вдовы не имели права на вторичное замужество, даже если овдовели до наступления половой зрелости. Васудев Бабаджи Навранг в августе 1870 г. женился на молодой вдове Кришна-баи, С. П. Келкар последовал его примеру после смерти первой жены. После смерти первой жены М. Г. Ранаде отец потребовал от него жениться вторично на девочке одиннадцати лет, чтобы сын-реформатор не женился на вдове. Тогда Ранаде отказался от приданого, сам обучил жену грамоте на маратхи и английскому, сам воспитал ее как свободомыслящую и просвещенную личность, а также побудил ее нарушить обычай затворничества. Рамабаи Ранаде стала верной соратницей мужа, реформатором-борцом за права женщин, основательницей «Женского общественного клуба по просвещению девочек и женщин» (1902), «Совета индийских женщин» (1905) и «Сева Садан» – интерната для малоимущих женщин. [о ней: 8, 72–87]. Прартхана Самадж поддержал Пандиту Рамабаи – выдающуюся женщину-санскритолога и реформатора (1858–1921) [8, 61–75] в основании «Арья Мохила Самадж» («Общество благородных женщин») для улучшения положения женщин высоких каст – с филиалами в других городах Махараштры. Деятели Самаджа немало способствовали развитию женского образования, а также социальной поддержки вдов и внебрачных детей в приютах в Пандхарпуре и других городах региона.

Особое внимание уделялось помощи социально приниженным слоям: по инициативе В. Р. Шинде была основана «Миссия угнетенных классов» (1873) со рядом филиалов, школ и приютов для бездомных. С 1881 г. существовала Сангат Сабха («Союз молодых теистов»), совмещавшая волонтерскую работу с населением с проведением теологических исследований. Миссионерскую организацию «Ашрам Раммохана Рая» создал Р. Г. Бхандаркар, а затем совместно с д-ром А. Пандурангом открыл общедоступную «Библиотеку и Читальный зал Бхандаркара» (1879), с большим собранием книг о религии и культуре. Для поддержки исследований в области религий в 1904 г. В. Р. Шинде основал «Классы либеральной религии». Специальная «Почтовая миссия» занималась рассылкой просветительских книг и трактатов [6, 433].

Прартхана Самадж в его религиозно-реформаторском аспекте представляет собой попытку рационального осмысления индуистской традиции с вынесением за скобки всех тех его компонентов, которые не соответствуют потребностям современного общества и высокому представлению о едином Боге. В нем смещается акцент с «буквы» на «дух» ре-

лигии, понимаемой как монотеистическая традиция, претерпевшая забвение и требующая возрождения. Его элитарный характер не снижает его значимости в истории, поскольку оно немало способствует становлению нового, современного мировоззрения. Последнее мотивирует социально-реформаторскую активность. Прартхана самадж – хороший пример перерастания религиозно-реформаторского движения в социально-просветительское, мотивированное размышлением об отношениях человека к ближним и необходимости социального служения.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Скороходова, Т. Г. Раммохан Рай, родоначальник Бенгальского Возрождения: Опыт аналитической биографии / Т. Г. Скороходова. – СПб., 2008.
2. Kopf, D. Brahma Samaj and Making of Modern Indian Mind / D. Kopf. – Princeton, 1979.
3. Рыбаков, Р. Б. Буржуазная реформация индуизма / Р. Б. Рыбаков. – М., 1981.
4. Chandavarkar, G. L. Theism, the Faith of the Prarthana Samaj / G. L. Chandavarkar. – Bombay, 1967.
5. The Religion of Modern India: as Preached and Propounded by the Brahma Samaj and the Prarthana Samaj. – Bombay, 1960.
6. Sastri Sivanath. The History of the Brahma Samaj : In 2 vols / Sastri Sivanath. – Calcutta, 1919. – Vol. II.
7. Глушкова, И. П. «Ментальная программа» маратхов / И. П. Глушкова // Индия: страна и ее регионы / под ред. Е. Ю. Ваниной. – М., 2000.
8. Юрлова, Е. С. Низшие слои Махараштры / Е. С. Юрлова // Индия: страна и ее регионы / под ред. Е. Ю. Ваниной. – М., 2000.
9. Юрлова Е. С. Две Рамабаи / Е. С. Юрлова // Выдающиеся женщины Индии XX века. – М., 2002.

**УДК 37.013.78**

*Александр Борисович Тугаров*

*г. Пенза, e-mail: fssr@bk.ru*

#### **ДЕТСТВО И МИР ДЕТСТВА КАК НАПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Методологической основой изучения проблем детства и мира детства является концептуальный подход, согласно которому исследователь выявляет три вида знания о детстве: научное (теоретическое и эмпирическое), ненаучное (мифологическое, религиозное) и вненаучное (философское, искусство, обыденно-жизненное). Перспективность такого подхода связана с тем, что в процессе познания человека много проблем и аспектов человеческого бытия не может быть интерпретировано только сквозь призму научного анализа, но, вместе с тем, требуют изучения в рамках вненаучного исследования (Э. Агацци), включения в процесс рассмотрения проблем детства ненаучного и вненаучного знания как самостоятельных единиц анализа.

Проблемы детства и мира детства предполагают комплексное исследование именно потому, что в процессе изучения они находятся на стыке, прежде всего, научного и вненаучного знания: социальной философии и психологии, социологии и педагогики, антропологии и языкознания, теории социальной работы и социальной педагогики, истории и теории культуры и литературоведения, искусствоведения.

На актуальность и результативность такого научно-исследовательского интегрирования одними из первых в России обратили внимание ученые факультета философии че-

ловека РГПУ им. А.И.Герцена (С.-Петербург), которые, начиная с 1990-х гг., ежегодно проводят международные научные конференции «Ребенок в современном мире».

Философский интерес к проблемам детства и мира детства объясняется тем, что научно-теоретическое и методологическое понимание феномена детства является областью пересечения онтологии, гносеологии, аксиологии, праксиологии, педагогики, культуры и образования в их практикоориентированной, ценностноориентированной и целеполагающей деятельности по осмыслению, прогнозированию, проектированию и моделированию социокультурной среды, в которой находится ребенок и осуществляются процессы его первичной социализации.

Данное обстоятельство делает весьма актуальным осмысление феномена детства не в рамках абстрагированных, узкоспециализированных аспектов гуманитарного знания и отдельных видов социальной практики, а в виде целостной социо-философско-культурологической реальности, представленной в научных, философских, религиозных текстах, мифе, фольклоре, художественной литературе, живописи, скульптуре, музыке.

Взросший интерес научного социально-гуманитарного познания к теме детства и мира детства в начале XXI в. придал ей статус междисциплинарной проблемы научно-теоретического и прикладного исследования, что обусловило возможность и необходимость использовать эмпирические данные физиологии, педиатрии, психиатрии, психоанализа, этнографии, этнопсихологии, педагогической психологии и ювенального права в специальных исследованиях проблем детства и мира детства.

Способы художественной репрезентации специфики детства и детского мира становятся в последние годы предметом все более глубокого изучения искусствознанием и литературоведением. Тенденция осмысления детства как целостности присутствует в научном социально-гуманитарном знании: социологии, демографии, политологии, культурологии, этнографии, этнологии.

Следует принять во внимание то, что социологическое понимание детства и мира детства интегрирует эмпирические данные о детстве, полученные этнографией и историей. Вместе с тем, социология детства заимствует у социальной философии феноменологический подход к изучению проблем мира детства, определяя детство как социальный феномен, выявляя элементы-универсалии детства и мира детства, такие как периодизация детства, социальный статус ребенка, принципы и формы взаимодействия детей и других социально-демографических групп.

В свою очередь, этнография детства располагает значительным эмпирическим материалом, формирующим у исследователя представление о детстве у разных народов мира. Кроме того, детство и мир детства по-прежнему остается в центре педагогической, психологической и медицинской теории и практики с позиций конструктивного воздействия на ребенка в процессе его превращения во взрослого человека.

Таким образом, в современных социально-гуманитарных науках тема детства и мира детства все чаще обнаруживает себя на стыке различных исследований, имеющих антропологическую, гуманитарную и социальную направленность: психологии, педагогики, лингвистики, художественного творчества и искусствознания, исторической науки, правоведения, социальной философии, философской антропологии, социологии [1, 17–19].

Принципиально важным моментом организации научно-исследовательской деятельности по изучению детства и мира детства является то, что в современных условиях накопления огромного количества фактов внутри наук о человеке и обществе возникает необходимость разрушения ведомственных границ и специализации, по выражению академика В. И. Вернадского, «не по наукам, а по проблемам».

И. С. Кон, проводя теоретико-методологический анализ состояния этнографии и истории детства, отмечал: «Раздельное изучение детства в рамках психологии развития, социологии воспитания, истории семьи, культурной и психологической антропологии (этнографии), истории литературы для детей и о детях, педагогики, педиатрии и других дисциплин дает очень ценную научную информацию. Но чтобы правильно понять и осмыслить эти факты, необходим широкий междисциплинарный синтез» [2, 37].

Вместе с тем, и такой синтез, и специализация научно-исследовательской деятельности по изучению детства и мира детства предполагают наличие интегрирующего начала – философии детства. А. А. Грякалов отмечает, что задачей философии детства становится установление субстанциальных особенностей природы детства, но эта субстанциальность оказывается особого рода, поскольку в ней представлен «опыт совместности». И как результат, «философия детства имеет дело с постоянно открывающимся событийным опытом существования» [3, 54].

Раскрытие содержания проблем «мира детства» и сущности «детства» как социально-философской и психосоциокультурной категории предполагает понимание того, что термин «детство», используемый в качестве обобщенного наименования для целого класса предметов научного и вненаучного исследования, чаще всего употребляется в социально-практическом, социально-организационном и/или социально-проектном плане.

Трудностью научно-исследовательской деятельности оказывается то, что до настоящего времени отсутствует строго научное определение детства (и функциональное, и содержательное) как отдельного феномена, выступающего составной частью общей социальной системы, по-прежнему остается не раскрытой субстанциальная сущность детства, проявляющаяся в мире детского сознания, в духовной и социальной жизни современного ребенка.

Вероятно, не случайно в этой связи, рассуждая о ребенке как о «непременном спутнике и концептуальном персонаже философа» и определяя «пролегомены к философии детства в России», И. В. Дуденкова замечает, что «детство остается неудобным пробным камнем не только для философской онтологии, но и для современной социальной мысли» [4].

В современных отечественных социально-гуманитарных науках просматривается тот подход, который позволяет в перспективе преодолеть названную трудность научно-исследовательской деятельности по изучению проблем детства и мира детства. Так, Д. И. Фельдштейн обращает внимание на необходимость выявления взаимосвязи общественных изменений и особенностей развития детей; раскрытия влияния социокультурных изменений в обществе на «личностное развитие детей и подростков»; определения особенностей современных детей, обусловленных «эволюционными морфологическими преобразованиями человека».

Основным направлением научно-исследовательской деятельности становится раскрытие закономерностей, характера, содержания и структуры самого процесса развития ребенка в «Детстве и Детства в обществе», выявление скрытых возможностей этого развития в «саморазвитии растущих индивидов», возможностей такого «саморазвития на каждом этапе Детства» и установление особенностей его «движения к Взрослому Миру» [5, 7–8].

Таким образом, являясь сложным самостоятельным социокультурным организмом, детство и мир детства становятся неотъемлемой частью самого общества, выступая как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений в данном обществе.

В западноевропейской философской, научной и культурной традиции проявляют себя несколько, различающихся по содержанию и смысловой направленности, образов или «моделей» ребенка. Для научно-исследовательской деятельности социально-гуманитарного характера наибольший интерес с методологической точки зрения представляют три когнитивных по своей сути «модели» ребенка в обществе.

«Модель» социально-педагогического детерминизма, согласно которой ребенок изначально по своей природе не склонен ни к добру, ни к злу, а представляет собой некий объект социального (со стороны общества) и профессионального (со стороны воспитателя) многостороннего и разнонаправленного воздействия.

«Модель» природного детерминизма, согласно которой характер, поведение, способности и возможности ребенка предопределены до его рождения, а сам он является исключительно продуктом, как биологического, так и социального наследования в самых разнообразных формах и проявлениях, которые фактически неизменны и не подлежат значительной корректировке.



«Модель» абстрактно-гуманистического объективизма, согласно которой любой ребенок рождается объективно хорошим и добрым, а все его последующие поведенческие девиации являются результатом неблагоприятного и деструктивного влияния общества, несовершенства социально-политического и экономического устройства такого общества.

Предлагаемые междисциплинарный синтез и специализация научно-исследовательской деятельности по проблеме изучения детства и мира детства позволяют не только критически оценить каждую из названных «моделей» ребенка в обществе, но и фокусировать внимание ученых разных направлений на такой модели теоретического обоснования социально-педагогической деятельности, которая своим содержанием отражает как положение детей в российском обществе, их социальный статус, способы жизнедеятельности, отношения со взрослыми, институты и методы воспитания детей, так и тенденции эволюции, изменения в самом содержании и формах современной психолого-педагогической и социокультурной работы с детьми в России[6,54].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Нефедова, Л. К. Феномен детства в основных формах его репрезентации (философия, миф, фольклор, литература) : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Нефедова Л. К. – Омск : ОГПУ, 2005. – 38 с.
2. Кон, И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М. : Наука, 1988. – 271 с.
3. Грякалов, А. А. Философия и транспедагогика детства / А. А. Грякалов // Инновации и образование : сб. материалов конф. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – Вып. 29. – С. 53–62.
4. Дуденкова, И. В. Философия детства / И. В. Дуденкова. – URL: <http://theoryandpractice.ru/presenters/2074-irina-dudenkova>.
5. Фельдштейн, Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы / Д. И. Фельдштейн // Национально-психологический журнал. – 2010. – № 2. – С. 6–11.
6. Тугаров, А. Б. Социально-педагогическая модель социальной работы как феномен прогрессивной педагогики / А. Б. Тугаров, Э. А. Шевцова // Наука и образование в современном обществе: вектор развития : сб. науч. тр. : в 2 ч. – М. : АР-Консалт, 2014. – Ч. II. – С. 54–56.

УДК 316.4

*Екатерина Сергеевна Удалова*  
г. Пенза, e-mail: [des-2312@mail.ru](mailto:des-2312@mail.ru)

#### **ПРЕСТИЖ И ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬ ПРОФЕССИИ КАК ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА: ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОНЯТИЙ В ПРАКТИКЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Тема выбора профессии традиционно актуальна с момента возникновения этого социального феномена. Но сразу необходимо оговориться, что профессиональный выбор понимается не как некий акт, действие человека – в этом смысле выбор профессии как явление возник давно и связан с появлением первых профессий. А речь идет о выборе профессии в современном его понимании, то есть о выборе, совершенном самим человеком в условиях наличия у него возможности и способности сделать выбор с учетом своих личных предпочтений. В этом смысле предпосылками и необходимыми условиями возникновения такого выбора профессии как социального феномена являются, прежде всего, рыночные отношения, способствующие самостоятельности, активности, заинтересованности

человека в профессионально-трудовой и образовательной сфере, и индустриализация, требующая все большей количественной вовлеченности в производство квалифицированных, профессионально подготовленных людей. Информатизация и глобализация лишь усиливает значимость для человека возможности и способности выбора в любой сфере, в том числе и профессиональной.

Но было бы не правильно утверждать, что профессиональный выбор, сделанный в современном мире, – это выбор, основанный исключительно или даже, прежде всего, на личных пожеланиях и предпочтениях самоопределяющегося индивида. Существует множество внешних факторов, которые играют важную и порой решающую роль в выборе профессии. К ним можно отнести: влияние семьи и ближайшего окружения, объективные материальные условия, случайные события (они также зачастую могут сыграть не последнюю роль). В процессе выбора профессии не последнюю роль может сыграть оценка самоопределяющимся таких факторов как востребованность профессии на рынке труда, доходность, привлекательность, престиж профессии.

Воздействие этих факторов на профессиональный выбор активно изучалось как в отечественной науке, так и за рубежом. Но особое место в ряду факторов профессионального выбора отдавалось вопросу престижа профессии. И не случайно. Как пишет Г. А. Чердниченко, социологи интересуются, каким образом в сознании социальных групп отражается система социальной дифференциации, каким образом строится иерархия профессиональных групп, что представляется важным для понимания поведения различных профессиональных и социальных групп и слоев [1, 131]. Таким образом, знание о престиже профессий позволяет многое объяснить в реальном социальном поведении людей в профессионально-трудовой и профессионально-образовательной сферах.

Изучением престижа профессии в разное время занимались зарубежные ученые – Д. Каунтс, Ниц, Паттерсон, Леман, М. Смит, Ходж, Сигел, Росси, Д. Трейман и другие. Среди отечественных исследователей престижа профессии можно отметить В. Ф. Черноволенко, В. Л. Оссовского, В. И. Паниотто, М. Г. Руднева, В. Н. Шубкина, Д. Л. Константиновского и других. В целом, по данным М. Г. Руднева, «за почти столетнюю историю вопроса было проведено более 200 исследований престижа профессий» [2, 235], что свидетельствует о постоянном интересе ученых к проблеме.

Исследования, проводившиеся в США, Индии, Тайланде, Нигерии, Филиппинах (послевоенное время) давали относительно похожие результаты о престиже профессий. В одном из первых кросскультурных исследований престижа профессий Инкельс и Росси доказали, что, несмотря на различные подходы в изучении, между жителями США, СССР, Японии, Новой Зеландии, Великобритании и Германии выявляется высокая степень согласованности в престиже одних и тех же профессий. К числу наиболее престижных профессий, как правило, относились врач, преподаватель, банкир.

Несмотря на такое внимание ученых к вопросу престижа профессии, зачастую можно встретить некоторую путаницу в понимании этого термина.

Это связано, прежде всего, с традиционным, как правило, лишь эмпирическим использованием термина в рамках социологических исследований и теоретической его недоработкой. А некоторая «популяризация» тематики престижа профессии, проявляющаяся в многообразных исследованиях этого вопроса, проводимыми как крупными социологическими компаниями, так и рядом рекрутинговых агентств, привела, с одной стороны, к сбору и распространению материалов о престижности профессий, а с другой – к полной путанице таких понятий как престиж и привлекательность, востребованность и популярность.

Так, в различных опросах социологи предлагали оценить «популярность» профессий, «желательность этой профессии для своего ребенка», «уважение к ней в обществе», оценивали востребованность на рынке труда, доходность, выясняли профессиональные планы школьников, наконец, просто просили назвать самые престижные профессии. При этом никакой согласованности в методологии между исследованиями разных организаций не было. Тем не менее, все данные относительно похожи: обобщая материалы, представленные в прессе и на сайтах российских социологических организаций, можно сказать, что первые места занимают такие профессии, как юрист, финансист, бизнесмен/предприниматель/коммерсант, врач и программист. Они же не только престижные, но и привлекательные.

Если обратиться к конкретным результатам исследований, проводимых в последнее время в России, то можно отметить, например, опрос Всероссийского центра изучения общественного мнения (октябрь 2013 г.) [3]. Наряду с престижностью профессий предлагалось отметить их доходность, перспективность и доверие к представителям профессий. В качестве наиболее престижных профессий россияне отметили (в порядке убывания) работников государственных органов, предпринимателя, политика, врача, журналиста, ученого, военнослужащего, полицейского, священнослужителя, учителя. Этот рейтинг практически совпадал с рейтингом профессии по доходности, и совершенно отличался от рейтинга профессий по доверию, где учителя, ученые и военнослужащие выходили как раз на первые места. Такая ситуация иллюстрирует пренебрежение теоретической и методологической разработкой понятия престижа профессии. В данном случае это привело к отождествлению в общественном сознании россиян престижа и доходности профессии.

Отсутствие четкого понимания понятия «престиж профессии», точного разграничения понятий – наблюдаемая черта и в научной среде. Так, в описании результатов исследования, проведенного группой отечественных ученых, и посвященного устремлениям молодежи после окончания учебных заведений в период с конца 90-х до 2000-х гг., можно встретить отождествление понятий «привлекательность профессий» и «престиж профессий» [4, 131].

Попробуем разобраться со смежными, но, все-таки, не тождественными понятиями. Как пишет Д. Л. Константиновский, понятия престижа и привлекательности – близкие понятия. Если привлекательность означает желательность, идеальное обладание данной профессией для конкретного индивида (при этом он может соотносить это со своими возможностями и способностями), то престиж акцентирует положение вещей в обществе в целом, указывает, какие профессии находятся наверху социальной иерархии, и какие внизу [5].

Престиж профессии связан с доходом, образованием, авторитетом, уважением, статусом профессии и т.п., но при этом не складывается из них. Престиж обусловлен, прежде всего, представлениями людей о социальной иерархии. Престиж профессии можно определить как авторитет, уважение к профессии со стороны общества, репутацию профессии в социуме.

На престиж профессии влияет не только образование, доход, привилегии, контроль над людьми и ресурсами, которые соответствуют профессии, но и субъективные элементы, такие как уважение и доверие со стороны окружающих.

Разграничение понятий имеет важное методологическое значение. Для понимания сущности социального поведения индивида в профессионально-трудовой или профессионально-образовательной сфере, особенностей и мотивации профессионального выбора, возможности прогнозирования социального поведения, исследователю (будь-то ученый-социолог или социолог-практик) необходима четкая теоретическая дифференциация понятий престижа, привлекательности, доходности, востребованности профессий. А конкретно исследование проблематики престижа профессий должно получить свое продолжение в российской науке, как в практических исследованиях, так и в теории.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Чередниченко, Г. А. Престиж профессий у молодежи / Д. Л. Константиновский, Е. Д. Вознесенская, Г. А. Чередниченко, Ф. А. Хохлушкина // Когда наступает время выбора: Устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. – С. 130–151.
2. Руднев, М. Г. Методология и основные результаты исследований престижа профессий в зарубежной социологии / М. Г. Руднев // Вопросы образования. – 2008. – № 2. – С. 217–239.
3. Профессия «учитель»: положение педагога на рынке труда. Пресс-выпуск ВЦИОМ № 2420 от 04.10.2013 // Сайт Всероссийского центра изучения общественного мнения. – URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=114530> (дата обращения: 15.12.2014).

4. Престиж профессий у молодежи / Д. Л. Константиновский, Е. Д. Вознесенская, Г. А. Чердниченко, Ф. А. Хохлушкина // Когда наступает время выбора: Устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. – С. 130–151.

5. Константиновский, Д. Л. Динамика неравенства: российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2006-му) / Д. Л. Константиновский. – М. : Эдиториал УРСС, 1999.

## Секция 2

# ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

---

---

УДК 37.015(471.327)

*Светлана Борисовна Барашкина*  
г. Пенза, e-mail: [estestvoznanie@bk.ru](mailto:estestvoznanie@bk.ru)

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В. Ф. ЗУЕВА – ОСНОВОПОЛОЖНИКА ШКОЛЬНОГО КУРСА ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

Методика преподавания как наука имеет свою историю, которая позволяет ученым и учителям широко использовать ценные методические достижения прошлых лет для решения современных учебно-воспитательных задач в школе и вузе. Историко-педагогическое знание в предельном своем значении есть результат познания педагогического прошлого, существовавшей ранее педагогической действительности, ее верное отражение в мышлении человека, обладание пониманием, которое является правильным и в субъективном, и в объективном отношении и позволяющим строить суждения и выводы, представляющиеся достаточно надежными, для того чтобы рассматривать их как знание. Обращение к педагогическому прошлому необходимо: ради познания этого самого прошлого (цель науки – познание мира, открытие истины, выявления законов функционирования и развития рассматриваемых объектов); в целях извлечения уроков для сегодняшнего дня; ради прояснения истоков, сущности, характера, особенностей современной ситуации в теории и практике образования; в целях поиска решений современных проблем теории и практики образования; ради определения перспектив развития образования; в целях подтверждения или опровержения педагогических идей, подходов, теорий; как источнику личностного самоопределения в педагогическом пространстве, выработки, проверки, уточнения педагогического кредо, становления педагогического мировоззрения; как источнику инновационных педагогических идей. С этой целью педагоги обращаются к наследию ученых прошлого.

Академик Василий Федорович Зуев, географ и натуралист, сыграл выдающуюся роль в развитии педагогических идей в России. Педагогическая деятельность Зуева в годы его жизни не была оценена по достоинству: он даже подвергся преследованию за нее. Позднее она была забыта, и лишь в советскую эпоху, через сто пятьдесят лет после смерти Зуева, его роль в истории русского просвещения получила надлежащую оценку.

Имя Зуева теперь вошло во все руководства по методике естествознания, о нем упоминают преподаватели, читающие этот курс в педагогических вузах. Зуев принимал деятельное участие в первоначальной организации русской общеобразовательной школы, был автором первого учебника естественной истории, первым методистом естествознания и наставником первой группы учителей по этому предмету.

Естествознание как учебный предмет впервые вводится в школу России только в конце XVIII в. – в период реформирования народного образования в 1782–1786 гг. Тогда же в 1783 г. была открыта первая учительская семинария для подготовки учителей. При введении естествознания в русскую школу никаких русских учебников по этому предмету не существовало. К работе над учебником по естествознанию был приглашен Василий Федорович Зуев. Первое время Зуев вел преподавание по запискам, но потребность в учебнике, как для школьников, так и для студентов была неотложной.

В 1786 г. без указания имени автора вышел первый отечественный учебник естествознания под названием «Начертание естественной истории, изданное для народных учи-

лиц Российской империи по высочайшему повелению царствующей императрицы Екатерины». Можно считать, что с этого года началась история отечественной методики преподавания биологии. В. Ф. Зуеву пришлось решать все основные методические задачи преподавания впервые вводимого предмета (отбор учебного содержания, его структура, стиль изложения), реализовывать цели обучения в соответствии с запросами общества, определять методы и средства обучения. Учебник Зуева содействовал развитию научного мировоззрения, способствовал применению знаний в практической жизни (т.е. готовил учащегося к жизни), развивал интерес к биологическим знаниям, знакомил с экологическими особенностями организмов, живущих в разных условиях, с повадками животных, убеждал в необходимости бережного отношения к натуральным объектам окружающей среды. В. Ф. Зуев считал, что при преподавании естественной истории необходимо использовать средства наглядности: предметы «в натуре» (по крайней мере – на картине), что каждая школа должна иметь «собрание натуральных вещей», т.е. учебный кабинет, что необходимо изучать, в первую очередь – природу своего края, а «не редкости иноземных стран», определять на карте местонахождение объекта природы, и «...объявляя при том причины, для чего сия вещь в том, а не ином месте родится», т.е. устанавливать связи между объектом природы и окружающей средой [1, 322].

В. Ф. Зуев высказывал следующие рекомендации с точки зрения методики: изучать объекты живой природы только натуральными; изучение должно идти с последующим повторением и вопросами; учащийся обязан делать зарисовки с объектов. Решая практические вопросы преподавания естественной истории, В. Ф. Зуев обозначил ряд важнейших проблем методики: взаимосвязь науки и учебного предмета, научность содержания, структуру учебного предмета (от простого к сложному, от неживой природы к растениям, а затем к рассмотрению животных и человека), монографическое описание изучаемых объектов, роль натуральной и изобразительной наглядности в обучении, развитие интереса к изучаемому материалу, практическое значение естественно-научных знаний (связь обучения с жизнью), наконец, взаимосвязь методики обучения в средней и высшей школе. Основной целью обучения, по мнению педагога должно стать: формирование у обучающегося единой картины мира; развитие интеллектуальных и эмоциональных качеств личности; формирование практической значимости знаний по естественной истории. Критикуя систему образования того времени, он доказывал, что дети 7–14 лет, обладающие конкретным мышлением, недостаточно владеющие абстракциями, вынуждены учиться отвлеченным наукам. «Не очевидный ли вред, – восклицает он, – приучать к сочинениям... ребенка о таких вещах, о которых он не имеет еще хорошего понятия». И далее: «Чем меньше ребенок, тем большее место в образовании должны занимать сведения, переходящие к уму через собственные чувства детей». Такой наукой он считал естествознание, которое, по его мнению, «должно служить основанием всему первоначальному учению, потому что никакая наука так совершенно не отвечает всем условиям хорошего умственного воспитания детей, как натуральная история. В самой вещи: 1) она из всех наук самая понятная для детей; 2) ей можно учить детей с весьма раннего возраста; 3) она служит умственному и физическому развитию; 4) она вооружает знаниями, которых требует данное время». И далее: «Натуральная история доступна для слабого ума, но и сильный ум не найдет ее слишком легкою» [2, 99]. В. Ф. Зуев доказывает важность изучения природы на экскурсиях, прогулках, в ходе работы с натуральными пособиями в классе [1; 321].

Ученый впервые применил к учебному материалу план постепенного усложнения тел природы, в связи с различным их появлением во времени, а такая установка является одной из предпосылок эволюционного мировоззрения. Принятое автором разделение ископаемых – на земли, камни, соли, горючие вещества, металлы и окаменелости – соответствует системе знаменитого минералога Абрама–Готтлиба Вернера, профессора Горной академии во Фрейбурге. Система минералогии, разработанная Вернером, пользовалась в XVIII в. большой популярностью. В эпоху Зуева система Вернера, опубликованная в 1774 г., была последним словом науки. С этой системой конкурировала и постепенно ее вытеснила система классификации минералов не по внешнему виду, а по внутренним химическим признакам. В. Ф. Зуев правильно объяснил происхождение гор, что для его эпохи было

важным научным достижением. В своем учебнике он в сжатой форме отразил новейшие взгляды на этот вопрос, которые сформировались с одной стороны, в результате своих поездок по европейской и азиатской России, во время которых он имел возможность обозреть различные формы земной поверхности, начиная с Урала и горных хребтов Сибири вплоть до Крымских гор; с другой стороны, под влиянием Палласа, спутником которого он состоял в течение шести лет экспедиционной работы. Таким образом, немногословные странички учебника Зуева являются редким примером проникновения в учебную литературу больших научных достижений почти одновременно с тем, как они усвоены самой наукой. Следует отметить установку автора, который объясняет особенности растительного мира иначе, чем объясняли ученые того времени. Большинство из них полагало, что, создавая растения, бог-творец «желал показать людям свою благость и всемогущество», почему и развернул такое поразительное разнообразие форм. У Зуева это разнообразие получается не телеологическое, а научное объяснение – как следствие великого разнообразия климатических и почвенных условий, существующих на Земле [1, 323].

Рассматривая деятельность Зуева в целом, насколько она выяснена в свете произведенных в последнее время исследований, надо признать его крупным ученым и просветителем XVIII в. Он не сделал каких-либо выдающихся научных открытий, но он внес серьезный вклад в дело научного познания нашей родины со стороны биологической, естественно-географической и отчасти экономической. Кроме работы по добыванию научных знаний, Зуев сыграл важную роль в деле их распространения через школу и просветительскую литературу XVIII в. Он оставил незабываемый след в истории естественнонаучного образования в России, обнаружив при этом редкие дарования педагога-методиста и «учителя учителей» [3,162].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Райков, Б. Е. Академик Василий Зуев, его жизнь и труды. К двухсотлетию со дня рождения / Б. Е. Райков. – М. ; Л., 1955. – С. 321–323.
2. Зуев В. Ф. Педагогические труды / В. Ф. Зуев. – М., 1956. – С. 98–102.
3. Аквилева, Г. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе : учеб. пособие для студ. учрежд. сред. проф. образования пед. профиля / Г. Н. Аквилева, З. А. Клепинина. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 240 с.

**УДК 78.03(09)47**

*Татьяна Ивановна Благинина*  
г. Пенза, e-mail: laguna-b@mail.ru

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО**

Дмитрий Борисович Кабалецкий (1904–1987) – выдающийся композитор, пианист и дирижер, общественный деятель, ученый, педагог-исследователь, создатель уникальной концепции музыкально-эстетического воспитания детей и юношества. На протяжении долгого жизненного и творческого пути Д. Б. Кабалецкий утверждал и развивал многолетние традиции отечественного музыкального искусства и образования, обогащенные лучшими достижениями мировой музыкальной культуры и педагогики. Он обладал широчайшим художественным кругозором, глубокими и разносторонними знаниями, большим и плодотворным педагогическим и музыкально-просветительским опытом. Его знаменитое высказывание – «Прекрасное пробуждает доброе» – является, по сути, ключом к пониманию философско-эстетической основы его музыкального творчества и педагогики.

Д. Б. Кабалевский получил блестящее образование. Он окончил с отличием Московскую государственную консерваторию имени П. И. Чайковского в 1929 г. по классу композиции у Н. Я. Мясковского (1881–1950), внесшего значительный вклад в отечественную музыку, и в 1930 г. по классу фортепиано у А. Б. Гольденвейзера (1875–1961) – одного из крупнейших основателей отечественной фортепианной школы. Впоследствии он более сорока лет преподавал в консерватории, выпускником которой являлся, и где у него учились С. Баласанян, Ю. Милютин, М. Зив, А. Пирумов, М. Дунаевский, М. Скорик, Г. Струве, В. Семенов и другие известные композиторы и музыковеды.

Многожанровое композиторское творчество Д. Б. Кабалевского свидетельствует об универсальности его музыкального дара и успешной реализации творческих задумок. Мировому музыкальному сообществу хорошо известны его блистательная опера «Кола Брюньон» («Мастер из Кламси») и другие оперные сочинения, «Реквием» на стихи Роберта Рождественского, большое фортепианное наследие, среди которого заслуженной популярностью пользуются 24 прелюдии, написанные на основе русских народных песен. Кроме того, он является автором 4 симфоний, 3 концертов для фортепиано с оркестром, концерта для скрипки с оркестром, 2 концертов для виолончели с оркестром. Значительно место в его творчестве занимает вокальная музыка, в том числе песни для детей [1].

Во многих произведениях Д. Б. Кабалевского, имеющих широкое признание на родине и за рубежом, ярко звучат образы юности и красоты, света и радости, созидательного труда. Тема детей и молодежи является одной из ведущих тем композитора, что и определило педагогическую направленность его творческой и общественной деятельности [2].

Под эгидой Союза композиторов Д. Б. Кабалевский много выступал как пианист и дирижер, исполняя собственные сочинения, а также занимаясь активным просветительством в области музыкальной классики. Он стоял у истоков создания в 1932 году этой организации. Позже успешно руководил ее молодежной секцией, членами которой в середине прошлого столетия были Александра Пахмутова, Эдисон Денисов, Андрей Петров, Родион Щедрин и многие другие. Благотворное влияние Д. Б. Кабалевского сказалось на творчестве молодых композиторов, которые вслед за наставником стали сочинять детскую музыку, песни и музыкальные альбомы для детей и юношества.

В 60–70-е гг. прошлого века по всей стране активизировалась музыкально-просветительская работа, положительным импульсом для которой явились успешно реализованные проекты Д. Б. Кабалевского по приобщению широкой слушательской аудитории к шедеврам музыкальной культуры. Большая музыкально-просветительская деятельность Д. Б. Кабалевского имела разнообразные формы. Так, на Всесоюзном радио он вел беседы о музыке с миллионами слушателей. Настоящее признание детей и взрослых получили грампластинки его бесед о музыке. Композитор проводил открытые беседы-концерты: музыкальные вечера для юношества «Ровесники», музыкальные собрания для учащихся 5–7 классов в Колонном зале Дома союзов. Большим успехом пользовался клуб-лекторий «Музыка-живопись-жизнь» в Государственной Третьяковской галерее [2].

Композитор, педагог, общественный деятель Д. Б. Кабалевский внес огромный вклад в работу ИСМЕ – Международной организации по музыкальному образованию (International Society for Music Education). Д. Б. Кабалевский представлял Советский Союз на I конференции ИСМЕ в Брюсселе, в 1953 г. Много душевных сил он отдал развитию и популяризации идей ИСМЕ по всему миру, являясь активным участником ее форумов и семинаров. На Всемирной конференции ИСМЕ в Японии в 1963 г. Д. Б. Кабалевский выступил с докладом на тему: «Композитор и музыка для детей», в котором сформулировал мысль о триединстве «композитора», «педагога» и «воспитателя» как важнейшей характеристики творчества композитора, создающего произведения для детей [3, 7].

По инициативе и под руководством Д. Б. Кабалевского проходила IX конференция ИСМЕ в Москве. Это значительное событие мирового масштаба способствовало укреплению международных связей между государствами с разным политическим устройством. Логическим следствием работы форума явился курс на обеспечение развития музыкально-педагогических концепций, сближение педагогов-музыкантов и их взаимодействие в продвижении перспективных музыкально-образовательных идей. В конференции участвовали



представители более 40 зарубежных стран. Генеральная тема конференции – «Роль музыки в жизни детей и юношества» – была предложена Д. Б. Кабалеvским и поддержана ЮНЕСКО. В своем докладе Д. Б. Кабалеvский определил приоритетные направления массового музыкального образования и воспитания в стране, актуальность которых остается и в наше время. Он подчеркнул значение музыкального искусства как носителя нравственности, а также важность и необходимость высокопрофессиональной подготовки педагогов-музыкантов. Свидетельством успешно проведенной конференции также стала книга «Музыкальное воспитание в современном мире», изданная в 1974 г. на русском и английском языках, содержащая доклады и материалы конференции.

На X конференции в Тунисе Д. Б. Кабалеvский был избран Почетным Президентом ИСМЕ (этот титул сохраняется посмертно). Знаменательно, что именно Д. Б. Кабалеvскому принадлежит сочинение «Фанфар ИСМЕ» – небольшой пьесы для симфонического оркестра, впервые исполненной на XI конференции в Перте (Австралия), где присутствовали музыканты-педагоги из 43 стран мира. С тех пор исполнение «Фанфар ИСМЕ» стало традиционным на открытиях всех последующих конференций общества.

В основе музыкально-педагогической концепции Д. Б. Кабалеvского, созданию и реализации которой он посвятил последние 14 лет своей жизни, содержатся основные положения интонационного учения академика Б. В. Асафьева: интонация – носитель смысла музыки, двойственность музыкальной формы, драматургическое развитие музыкальных образов. Уникальный педагогический эксперимент был проведен лично Д. Б. Кабалеvским на базе общеобразовательной школы № 209 г. Москвы. В течение семи лет каждую неделю он давал урок своей новой программы «Музыка» для учащихся 1–7 классов. С Д. Б. Кабалеvским сотрудничали учителя-экспериментаторы – его московские коллеги, а также последователи и сподвижники во многих других регионах страны. В целях научно-методического оснащения новой программы по музыке 1975 г. в НИИ школ Министерства просвещения РСФСР была создана лаборатория музыкального обучения под руководством Д. Б. Кабалеvского. Ее деятельность усилила поиск творческих способов преподавания предмета «Музыка» в школе и значительно активизировала процесс профессионального совершенствования учителей музыки.

В литературном наследии Д. Б. Кабалеvского особое место занимают книги: «Про трех китов и про многое другое. Книжка о музыке», «Прекрасное пробуждает доброе. Эстетическое воспитание. Статьи, доклады, выступления». Эти книги адресованы детям и их музыкальным воспитателям. Автор выступает собеседником, который заинтересованно и увлекательно ведет диалог с читателем. В книгах, написанных в последнее десятилетие жизни, Д. Б. Кабалеvский ставит вопросы и проблемы, которые всегда волнуют педагогов-музыкантов, деятелей музыкального просвещения, – «Как рассказывать детям о музыке?», «Дорогие мои друзья», «Воспитание ума и сердца», «Ровесники: Беседы о музыке для юношества», «Музыка и музыкальное воспитание», «Сила искусства», «Педагогические размышления».

В 1983 г. вышел первый выпуск методического журнала «Музыка в школе», созданного Министерством просвещения РСФСР по инициативе Д. Б. Кабалеvского. Он был главным редактором журнала и стремился, чтобы рубрики издания раскрывали актуальные проблемы музыкального образования школьников и профессиональной подготовки учителя-музыканта.

Интерес к личности Д. Б. Кабалеvского и его творческому наследию не угасает. Одной из форм признания многогранной деятельности Дмитрия Борисовича является проведение уже утвердившихся музыкальных конкурсов и фестивалей, а также организация все новых творческих состязаний, названных его именем. Вот уже более полувека Самара становится местом проведения конкурса молодых музыкантов им. Д. Б. Кабалеvского, имеющий в наши дни статус Международного конкурса. В Москве проводится Открытый международный конкурс им. Д. Б. Кабалеvского. Завоевывает позиции Международный фестиваль «Кабалеvский Фест», который в 2014 г. успешно прошел в Праге, а затем в Зальцбурге и был посвящен 110-летию со дня рождения композитора. Международный конкурс «Учитель музыки XXI века» имени Д. Б. Кабалеvского, впервые проведенный в

2000 г. в Москве, значительно расширил географию мест проведения и вошел в историю как новая форма обобщения и распространения мирового опыта в сфере общего музыкального и музыкально-педагогического образования. Конкурсы и фестивали, носящие имя Д. Б. Кабалевского, безусловно «способствуют популяризации творчества композитора, привлекают внимание широкой общественности к его многогранному и богатому наследию, в том числе музыкально-педагогическим воззрениям и концепции музыкального воспитания в школе, идеи которой востребованы в современном музыкальном образовании» [4, 10].

Значительно влияние личности и идей Д. Б. Кабалевского на зарубежных специалистов в области музыкального искусства и образования. Профессор Дэвид Форрест (Австралия) пишет: «Его последователи вне России пришли к его музыкально-педагогическим идеям разными путями, либо через его фортепианную музыку, его песни, оркестровые произведения, либо его общественно-просветительские идеи. Он предложил много направлений для вхождения в мир великой музыки. Своей музыкой и своими работами он объединил всех нас. Обучая детей и молодежь, мы выбрали каждый свою дорогу, идя по пути, проложенному Кабалевским» [5, 32].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Щербаков, В. Ф. Русская музыка XX века в исполнительском и педагогическом репертуаре музыканта : учеб. пособие / В. Ф. Щербаков. – М. : ГМПИ им. М. М. Ипполитова-Иванова, 2010. – 149 с.
2. Пигарева, И. В. Изучение творческого наследия Д. Б. Кабалевского / И. В. Пигарева, Г. П. Сергеева. – М. : Школьная книга, 2004. – 68 с.
3. Д. Б. Кабалевский и ИСМЕ (к столетию со дня рождения) / сост.: Э. Б. Абдуллин, Б. С. Диментман. – М. : Репроцентр-М, 2004. – 144 с.
4. Благинина, Т. И. С именем Д. Б. Кабалевского: конкурсно-фестивальное движение в музыкальном искусстве и педагогике (110-летию со дня рождения посвящается) / Т. И. Благинина // Духовно-нравственное воспитание: Образование. Культура. Искусство : сб. науч. ст. V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – С. 3–10.
5. Вестник Международного совета по музыкально-художественному образованию (к 100-летию Д. Б. Кабалевского) / отв. за вып.: Е. Д. Критская, М. С. Красильникова. – М. : ИХО РАО, 2004. – 100 с.

УДК 368

*Людмила Юрьевна Боликова*  
г. Пенза, e-mail: bolikova@bk.ru

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Наиболее распространенным определением социализации является ее характеристика как процесса и результата усвоения и последующего активного воспроизводства социального опыта [1]. Педагогическая характеристика этого понятия выражается, по мнению Н. Ф. Головановой, по меньшей мере пятью подходами:

– социологическим, когда социализация рассматривается как трансляция культуры от поколения к поколению, как общий механизм социального наследования, охватывающий и стихийные воздействия среды, и организованные – воспитание, обучение;

– факторно-институциональным, при котором социализация определяется как совокупность, множественность, рассогласованность и некоторая автономность действия факторов, институтов и агентов социализации;

– интеракционистским, когда в качестве важнейшей детерминанты социализации предполагается межличностное взаимодействие, общение, без которого невозможно становление личности и восприятие ею картины мира;

– интериоризационным, с позиций которого социализация представляет собой освоение личностью норм, ценностей, установок, стереотипов, выработанных обществом, в результате чего складывается система внутренних регуляторов личности, привычных форм ее поведения;

– интраиндивидуальным, согласно которому социализация не исчерпывается адаптацией к социальной среде, а является творческой самореализацией личности, преобразованием себя, строится как деятельностьная модель индивидуализации [2].

В то же время мы разделяем мнение Н. Ф. Головановой о том, что наиболее убедительным являлся бы многомерный подход, т.е. одновременный учет всех механизмов социализации.

Процесс социализации всегда носит двусторонний характер: приспособление себя к окружающим влияниям, условиям, обстоятельствам, то есть адаптацию к социуму, и индивидуализацию в социуме, т.е. самоопределение. Поскольку процесс социализации человека условно представляется как совокупность четырех составляющих – стихийной социализации в процессе стихийного взаимодействия человека с обществом и стихийного влияния на него различных, обычно разнонаправленных, обстоятельств жизни; относительно направляемой социализации в процессе и результате влияния со стороны государства на обстоятельства жизни тех или иных категорий граждан; относительно социально контролируемой социализации в процессе планомерного создания обществом и государством условий для воспитания человека; более или менее сознательного самоизменения человека [3], то наиболее благоприятные условия для социализации личности создаются в образовательных учреждениях как институтах социализации.

Одной из задач социализации является подготовка личности к выбору профессии, образовательного учреждения, где данную профессию можно приобрести. Поэтому на любом этапе жизни человека одним из важнейших процессов, результатов и механизмов социализации является профессиональное самоопределение личности. Так как к настоящему времени у ученых нет единого понимания сущности профессионального самоопределения, то наше внимание привлекла позиция Э. Ф. Зеера, который видит назначение профессионального самоопределения в самостоятельном и осознанном согласовании профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также в нахождении смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации. Ученый подчеркивает, что актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями, такими, как окончание общеобразовательной школы, получение квалификации, увольнение и др. [4].

Определение этапов профессионального самоопределения личности также неоднозначно. Ученые по-разному определяют начало профессионального самоопределения. Его продолжительность одни исследователи связывают с периодом обучения в школе, другие говорят о том, что профессиональное самоопределение реализуется в период профессиональной деятельности и заканчивается в момент выхода на пенсию [5].

Большинство ученых считают, что профессиональное самоопределение детей начинается уже с раннего возраста во время игр и его этапы соотносятся с этапами возрастного развития и становления личности. Особое место в данной периодизации занимает период ранней молодости (16–23 года), когда большинство юношей и девушек получают профессиональное образование в учреждениях разного уровня и профиля.

Наше представление о профессиональном самоопределении личности состоит в том, что мы считаем его длительным, характеризующимся стадийностью субъективно-объективным процессом согласования профессионально-психологических возможностей человека с содержанием профессии и требованиями рынка труда, отражающими социальное развитие личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации [6].

В то же время, самоопределение рассматривается как центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в

системе социальных отношений [7], следовательно, профессиональное самоопределение – это понимание и сознание человеком своего места в системе профессиональных отношений.

В социальной педагогике выделяется социально-педагогический процесс, под которым понимается динамика развития соответствующего социально-педагогического явления или сложившаяся последовательность действий педагога, взаимодействия воспитателя и воспитуемого, обеспечивающее достижение определенной социально-педагогической цели [8]. Поскольку одной из целей воспитания учащейся молодежи является подготовка ее к выбору профессии, то в данном случае механизмом, обеспечивающим реализацию данной цели, выступает профессиональное самоопределение, для организации которого в образовательных учреждениях в соответствии с их профилем и уровнем создаются педагогические условия, реализация которых направлена на достижение поставленной цели.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 574 с.
2. Голованова, Н. Ф. Общая педагогика / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2005. – 317 с.
3. Мудрик, А. А. Социализация вчера и сегодня / А. А. Мудрик. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 432 с.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект, 2005. – 336 С.
5. Боликова, Л. Ю. Как подготовить школьника к выбору профиля обучения / Л. Ю. Боликова, В. О. Суворова. – Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2011. – 240 с.
6. Боликова, Л. Ю. Формирование и развитие музыкально-педагогической направленности как фактор профессионального самоопределения будущих педагогов-музыкантов в вузе / Л. Ю. Боликова, В. А. Лушников // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 4. – С. 74–78.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2009. – 528 с.
8. Социальная педагогика / под ред. В. А. Никитина. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 272 с.

**УДК 37.017.7**

*Андрей Александрович Гагаев*  
г. Саранск, e-mail: gagaeva@mail.ru  
*Павел Александрович Гагаев*  
г. Пенза, e-mail: gagaevp@mail.ru

### **О «ВНУТРЕННЕМ» И «ВНЕШНЕМ» ЧЕЛОВЕКЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ**

*Горнее и мирское*

В отечественной педагогике отчетливо явлена антиномия «внутреннего» и «внешнего» человека. «Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать, – вопиет Н. И. Пирогов в середине XIX в. – Дайте выработаться и развиваться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане!» [4, 37].

Человек живет внутренним и внешним. Внутреннее в нем, для Е. Р. Дашковой, старших славянофилов, К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, В. В. Розанова, В. В. Зеньковского и др., есть его глубокая связь с горним, небесным, божественным, его бытие с самим собою – глубоким и истинным. Внутреннее в человеке – его большая и пристрастная работа над самим собою. Работа (труд) по высвобождению в себе самом того, что единит его с Богом и миром людей (и в этом всем мирозданием). Внутреннее в человеке – то, что с трудом поддается внешнему воздействию: оно (внутреннее) само восходит к себе. Внутреннее трудно описать, удержать в той или иной формальной абстракции, внутреннему трудно дать дефиницию. Его можно заметить, на него можно «наткнуться», с ним можно встретиться в обращении к человеку, его можно почувствовать и пр.

Внутреннее огромно. Ему нет предела. В нем (потенциально) все мироздание. В нем горнее и адово. В нем *все*.

Внутреннее духовно. Оно есть умственное делание. Оно аскеза. Оно незримо: его форма духовна. Во внутреннем человек парит в нематериальном, в том, что не подвигает его к духовным издержкам, нравственным компромиссам и пр.

Внутреннее воздействует на всего человека. Оно светится и во внешнем.

Внутреннее в человеке есть то, что принадлежит исключительно ему. Оно его труд, его обязанность и бремя. Внутреннее нельзя отнять у человека. Оно *по смерти* принадлежит ему.

Внешнее в человеке – его наружные связи с социумом, государством (служба, повседневная жизнь и пр.). Внешнее необходимо для человека, необходимо для социума. Необходимо как выражение обусловленности человека его земным (мирским) существованием. Внешнее необходимо, но не оно определяет внутреннее согласие человека с самим собою и в этом общее его духовное самочувствие.

Внешнее в человеке являет себя, прежде всего, в том или ином действии, поступке. Внешнее материально и потому внутреннее статично и потому мертвенно.

Внешнее в человеке легко фиксируется, прочитывается. Внешнее легко поддается воздействию, изменению и пр. Внешнее принадлежит и человеку, и социуму, и государству. Внешнее легко отчуждается от человека: передается другим людям, изымается в пользу социума или государства, переводится в разряд циркуляров, инструкций и пр. пр. Внешним человек не дорожит. Его он легко уступает времени, событиям, людям.

Русскому сознанию исторически близким было подобное прочтение духовности человека. С принятием христианства и приглашением варягов на княжение в русских городах русский человек, с одной стороны, строго разделил для себя суетное (мирское) и горнее (христианское), с другой – передал власти обязанности решать мирские заботы, сняв с себя бремя участия в отвратном (внешних действиях). Жизнь с собою в русской христианско-православной истории есть жизнь внутреннего человека. Жизнь в несении тягот государственных и забот личных – жизнь человека внешнего. Первое – вневременное, второе – суетное, мирское, внешнее. Нами представлена трактовка этой проблемы в прочтении одного из старших славянофилов К. С. Аксакова [2].

Разделение русским сознанием человека на внутреннего и внешнего способствовало упрочению в духовности человека стремления следовать высокому идеалу, жертвовать во имя его своими желаниями и исканиями.

*Внутренний (человек) как демиург внешнего*

Принимая в человеке внутреннее и внешнее, русские мыслители утверждали нерядоположенность первого и второго. Первое, в прочтении Н. И. Пирогова и других, явно не «пускает» в себя второго, сторонится его, не терпит его влияния на свою жизнь. Первое предопределяет бытие второго. Внутренний человек «подчиняет» себе внешнего (там же, Н.И. Пирогов). Подчиняет как некое не вполне самобытствующее, как служащее чему-то, как то, что поддается формированию, изменению и прочее, прочее.

Внутренний человек есть некое осознающее себя, осознающее себя *в высоком и большом*, удерживающее себя как высокое и большое в своей рефлексии и в этом себе принадлежащее и чрез себя созидующее и свое внутреннее и свое внешнее. Внутренний человек ищет знания о себе как *высоком*, ищет своего совершенствования как *высокого*.

Ему всегда в себе тесно. Он в постоянном поиске и работе. Работе по раздвижению границ своего (духовного) бытия.

Внешний человек есть исполнение (внутренним человеком) той или иной социальной роли: государственного советника, чиновника, тяглого крестьянина, воина, купца, судьи, главы семьи и пр.

Внутренний человек легко объемлет внешнего. Внешнее (со стороны онтологии, аксиологии и пр.) есть лишь малая часть внутреннего. Внутреннее – большой мир, с глубокой аксиологией, гносеологией, психологией и прочим, характеризующим человеческую духовность. Потому оно – внутреннее – легко и вступает во внешнее, поддерживает его в необходимых случаях (это-то отчетливо чувствовал Н. И. Пирогов).

Внутренний человек стремится поставить внешнего вровень с собою. В мере, возможной для внешнего. Русское сознание ищет единства явлений человеческой духовности, и единства живого, творческого. Негоциант, юрист, воин и прочие – все должны быть *людьми и гражданами* своего отечества. Для того в них (внешних) и должен быть явлен *в его полноте* внутренний – себе и *Богу* принадлежащий человек.

Каково воздействие внутреннего человека на внешнего? Полагаем, речь идет о поверении исполняемого человеком во внешнем *высоким и глубоким* переживанием. Приведем в связи со сформулированным выдержку из сочинений Е. Р. Дашковой: «...благополучным быть невозможно, когда не исполнишь долгу звания своего, что никакое богатство, знать иль могущество неудобны доставить внутреннее спокойствие (кое всему в жизни нашей предпочтительнее), если пред Отечеством .... совесть тебя нарицает виновным» [2, 287]. Внешнее действие (служба, достижение богатства и пр.) поверяется высоким чувством – *совестью, долгом, внутренним спокойствием*.

Поверение внешнего в себе высоким влечет за собою в идеале изменение внешнего. Внешнее перестает быть не вполне (слабо) самобытным: в него вступает в качестве демиурга внутренний человек. Внутренний человек, оставаясь самим собою, принимает на себя бремя восприятия и разрешения внешних проблем. Рождается новое социальное явление – *внутренне-внешняя (единая) духовность*.

*Внутренне-внешний (единый) человек*

Русское социально-философское и, соответственно, социально-педагогическое сознание с XVIII в. верило в создаваемую им мечту о возможности органического сочетания внутреннего и внешнего в человеке. Идеи христианизации хозяйственной деятельности, идеи создания общества социальной справедливости (идея государства как «организованной жалости»; В. Соловьев, В.И. Ленин и др.), идеи воцерковления (христианизации) искусства (шире – культуры; Н. В. Гоголь), идеи воспитания служащего-гражданина, педагога-бессребреника, инженера-общественника, врача-альтруиста, офицера-гуманиста и пр. пр. – все это развитие положения о единении человека внутреннего и внешнего. Воспитание нового человека в веке XX поколениями советских людей также есть утверждение названной идеи.

Основой совмещения внешнего и внутреннего в человеке в русской традиции стало переосмысление бытия человека в социуме. Общественное бытие начинает рассматриваться как развитие бытия внутреннего. Аксиология социального действия в русской философской традиции становится аксиологией *нравственного императива*. История русского общества в XIX–XX в. (включая советскую историю) свидетельствует о том, что эта идея не осталась явлением только умозрительным (явлением социально-философской мысли). В русском социуме появились врачи-подвижники, ученые-общественники, педагоги-бессребреники, офицеры-гуманисты, негоцианты-меценаты и пр. Внутренний человек в указанный период начинает *полно* являть себя во внешнем.

Стало ли единение внутреннего с внешним в истории России безусловно положительным социальным явлением? Безусловно то, что реализованный в отечественной истории эксперимент принес большой и в целом положительный опыт в решении этой русско-всемирной задачи. Русская история убедила сознание человека в том, что пересечение глубоко духовного и социально-необходимого возможно. Возможно и необходимо, если люди желают и во внешнем остаться *людьми*.

*Проблема внутреннего и внешнего человека в наши дни*

Реальна ли в наше время проблема внутреннего и внешнего человека? Полагаем, ответ положителен. Человек и в наше время и для себя, и прежде всего для себя, *двоится*. Есть «я», принадлежащее исключительно нам, и есть «я», каковое нами выносится на собрание, в офис, во взаимоотношения с властью и пр. пр. Современный социум все жестче и жестче разделяет себя и человеческое «я». Последнее вынуждено уходить в себя, прятаться и создавать подобие свое, эрзац, суррогат, создавать то, что может выдержать натиск внешнего, отвратного для нас.

В наши дни внешнее усиливает свое влияние на внутреннее. Человек погружается в социальные связи. Человек в массе своей все более становится *слепком* с социума. Личное в человеке вытесняется общим. Духовность (ее онтология – глубина и уникальность) человека выхолащивается. Ее место в нашей психике занимает общественная потребность, общественное действие и прочее, характерное для большого и монолитного. Человек в современном социуме *исчезает*.

Тотальное воздействие социума на человека естественно влечет за собой ответную реакцию со стороны последнего. Человек в лице характерных своих представителей сосредоточивается на себе самом, отделяет себя от социума и противится ему. Духовное сопротивление внешнему нарастает: личность стремится вырваться из тисков общественно-го. В результате вновь, как это было в русской истории, возникает феномен *внутреннего и внешнего* человека.

*О воспитании внутреннего и внутренне-внешнего человека*

Как воспитать внутреннего человека? Как очеловечить внешнего? Эти вопросы по-прежнему важны для отечественной педагогики.

Внутренний человек воспитывается в соответствии с традицией отечественной педагогики, прежде всего, через *сосредоточение* на самом себе, через *встречу* с самим собой. Воспитание в этом смысле есть подвиг человека к открытию в себе того, что изначально явлено в нем, явлено как выражение его связи со всем бытием, со всем мирозданием. Речь идет об открытии в человеке тех черт, каковые являют его как духовность вселенскую или Божову (гносеология может быть и та, и другая, но не иная).

В процессе сосредоточения на себе самом человек постигает, что не среда, но другое – явленное в нем самом – предопределяет его духовное бытие. Более того, феномен его духовного бытия и возникает как следствие вслушивания в себя и выведению из свернутого в состояние полнобытийное своих внутренних вопрошаний.

Сосредоточение на самом себе преобразует духовность человека: она открывается всему и вся (мирозданию). Сосредоточившийся на себе самом и воссобранный себя всего человек становится серединой (центром) всего и вся и в этом объемлет возможное для постижения и преобразования во вселенском бытии. У него открывается «живое и цельное зрение ума», ему становится внятными происходящее в нем самом и вокруг его – во вселенной. Об этой способности сосредоточившегося на себе самом человека писали старшие славянофилы [3, 260–261].

Открытие себя поддерживается средовым воздействием на личность индивида. Среда есть то, что может *настроить* (дать простор, вызвать к жизни) естественное развитие духовности человека. Среда как аналог духовности человека (высокое и глубокое), среда как культурно-исторический феномен, среда как вопрошание к духовности человека (предложение к дискурсу) – таковы параметры среды как педагогической реалии в указанном контексте.

Внешний человек воспитывается через вступление в него внутреннего. На языке педагогики нашего времени это выражается в привнесении в поведение человека в социуме ценностных максим и особой гносеологии.

Внешнее следует за внутренним, потому особых усилий воспитание внешнего не требует.

Внутренний и внутренне-внешний человек суть необходимые в русской истории ценностно-социальные реалии.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аксаков К. С. Полное собрание сочинений / К. С. Аксаков. – М., 1889. – Т. 1.
2. Антология педагогической мысли России XVIII века. – М. : Педагогика, 1985.
3. Киреевский, И. В. Избранные статьи / И. В. Киреевский. – М. : Современник, 1984.
4. Пирогов, Н. И. Избранные сочинения / Н. И. Пирогов. – М. : Педагогика, 1985.

УДК 376.564

*Вероника Викторовна Гордеева*

*г. Пенза, e-mail: b.veronika1982@mail.ru*

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Падение авторитета семьи, распространение алкоголизма и наркомании, трудное материальное положение, миграция населения, препятствуют развитию личностных, волевых качеств ребенка, а отсутствие должного внимания со стороны взрослых приводит к асоциальному поведению.

Резко уменьшилось количество людей, работающих с детьми, прекратили свое существование ученические организации, сократилось число детских клубов по месту жительства, внешкольных летних лагерей. Современный ребенок в большинстве случаев предоставлен самому себе.

В связи с этим именно образовательные учреждения, где с детьми и подростками на протяжении 9–11 лет работают специалисты, должны взять на себя основную ответственность за воспитание подрастающего поколения и принять необходимые меры для формирования здорового образа жизни, законопослушного поведения, предотвращения правонарушений среди учащихся и реабилитации подростков с девиантным и деликвентным поведением.

Согласно Закону № 120-ФЗ, в компетенцию образовательных учреждений входят следующие задачи: 1) оказание социально-психологической и педагогической помощи несовершеннолетним, имеющим отклонения в развитии или поведении либо проблемы в обучении; 2) выявление несовершеннолетних, находящихся в социально-опасном положении или систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия, принятие мер по их воспитанию и получению ими основного общего образования; 3) выявление семей, находящихся в социально-опасном положении; 4) обеспечение организации общедоступных спортивных секций, технических и иных кружков, клубов и привлечение к участию в них несовершеннолетних; 5) осуществление мер по реализации программ и методик, направленных на формирование законопослушного поведения; 6) руководители и педагогические работники имеют право в установленном порядке посещать несовершеннолетних, проводить беседы с ними и их родителями (законными представителями), запрашивать информацию у государственных органов, приглашать для выяснения указанных вопросов несовершеннолетних, их родителей (законных представителей) [1].

В настоящее время в образовательных учреждениях РФ в соответствии с ФГОС должна реализовываться основная образовательная программа, в том числе, и через внеурочную деятельность.

Под **внеурочной деятельностью** в рамках реализации ФГОС следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы [2, 27].



Внеурочная деятельность, как и деятельность обучающихся в рамках уроков направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. Но в первую очередь – это достижение личностных и метапредметных результатов. Это определяет и специфику внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения и др.

В Базисном учебном плане образовательных учреждений Российской Федерации выделены основные направления внеурочной деятельности: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно полезная и проектная деятельность.

Для реализации в школе доступны следующие виды внеурочной деятельности: игровая деятельность; познавательная деятельность; проблемно-ценностное общение; досугово-развлекательная деятельность; художественное творчество; социальное творчество; трудовая (производственная) деятельность; спортивно-оздоровительная деятельность; туристско-краеведческая деятельность.

Виды и направления внеурочной деятельности школьников тесно связаны между собой. Следовательно, все направления внеурочной деятельности необходимо рассматривать как содержательный ориентир при построении соответствующих программ, а разработку и реализацию конкретных форм внеурочной деятельности школьников основывать на видах деятельности.

При организации внеурочной деятельности в общеобразовательных учреждениях целесообразно использовать разнообразные формы организации деятельности обучающихся (экскурсии, кружковые и секционные занятия, клубные заседания, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т.д.), которые отличны от организационных форм в урочной системе обучения [3, 69].

Воспитательные результаты внеурочной деятельности школьников распределяются по трем уровням.

Первый уровень результатов – приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие ученика со своими учителями (в основном в дополнительном образовании) как значимыми для него носителями положительного социального знания и повседневного опыта.

Второй уровень результатов – получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьников между собой на уровне класса, школы, т.е. в защищенной, дружественной просоциальной среде. Именно в такой близкой социальной среде ребенок получает (или не получает) первое практическое подтверждение приобретенных социальных знаний, начинает их ценить (или отвергает).

Третий уровень результатов – получение школьником опыта самостоятельного общественного действия. Только в самостоятельном общественном действии, действии в открытом социуме, за пределами дружественной среды школы, для других, зачастую незнакомых людей, которые вовсе не обязательно положительно к нему настроены, юный человек действительно становится (а не просто узнает о том, как стать) социальным деятелем, гражданином, свободным человеком. Именно в опыте самостоятельного общественного действия приобретается то мужество, та готовность к поступку, без которых невозможно существование гражданина и гражданского общества. Очевидно, что для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьника с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде.

Достижение трех уровней результатов внеурочной деятельности увеличивает вероятность появления эффектов воспитания и социализации детей. У учеников могут быть сформированы коммуникативная, этическая, социальная, гражданская компетентности и социокультурная идентичность в ее страновом, этническом, гендерном и других аспектах [2, 34].

Исходя из задач, форм и содержания внеурочной деятельности, для ее реализации в качестве базовой в профилактике асоциального поведения может быть рассмотрена следующая организационная модель. Внеурочная деятельность может осуществляться через:

- учебный план образовательного учреждения, а именно, через часть, формируемую участниками образовательного процесса (дополнительные воспитательно-образовательные модули, спецкурсы, школьные общества, учебные научные исследования, практикумы и т.д., проводимые в формах, отличных от урочной);

- дополнительные образовательные программы самого общеобразовательного учреждения (внутришкольная система дополнительного образования – клубы, кружки, секции и пр.);

- образовательные программы учреждений дополнительного образования детей, а также учреждений культуры и спорта;

- организацию деятельности групп продленного дня;

- классное руководство (экскурсии, диспуты, круглые столы, соревнования, общественно полезные практики и т.д.);

- деятельность иных педагогических работников (педагога-организатора, социального педагога, педагога-психолога, старшего вожатого), сотрудников правоохранительных органов, социальных и медицинских работников, КДНиЗП;

- инновационную (экспериментальную) деятельность по разработке, апробации, внедрению новых воспитательно-образовательных программ, направленных на профилактику асоциального поведения.

Опираясь на данную базовую модель, могут быть предложены несколько основных типов организационных моделей внеурочной деятельности в рамках профилактики асоциального поведения детей:

- **модель дополнительного образования** – внеурочная деятельность тесно связана с дополнительным образованием детей, склонных к асоциальному поведению, в части создания условий для развития творческих интересов и включения их в различные виды деятельности;

- **модель «школы полного дня»** – преимуществами данной модели являются: создание комплекса условий для успешной реализации воспитательно-образовательного процесса в течение всего дня, включая питание;

- **оптимизационная модель** предполагает, что в ее реализации принимают участие все педагогические работники данного учреждения (учителя, педагог-организатор, социальный педагог, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель, тьютор и другие), а также родители;

- **инновационно-образовательная модель** – в рамках этой модели проходит разработка, апробация, внедрение новых образовательных программ, способствующих профилактике асоциального поведения. Инновационно-образовательная модель предполагает тесное взаимодействие общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного профессионального образования, учреждениями высшего профессионального образования, социальными службами, медицинскими учреждениями, правоохранительными органами, КДНиЗП.

Таким образом, школа после уроков – это мир творчества, проявления и раскрытия каждым ребенком своих интересов, своих увлечений, своего «я». Ведь главное, что здесь ребенок делает выбор, свободно проявляет свою волю, раскрывается как личность. Важно заинтересовать ребенка занятиями после уроков, чтобы школа стала для него вторым домом, что даст возможность превратить внеурочную деятельность в полноценное пространство воспитания, и профилактики асоциального поведения образования.

Организация занятости детей в свободное от уроков время, наличие планомерной организации их досуга будет способствовать профилактике асоциального поведения и уменьшению контингента лиц с отклоняющимся поведением.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».
2. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников / Д. В. Григорьев. – М. : Просвещение, 2010.
3. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование / под ред. В. А. Горского. – М. : Просвещение, 2010.

**УДК 371.927**

*Елена Александровна Карпушкина*  
г. Пенза, e-mail: karpuschkina@bk.ru

#### **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ С БИЛИНГВИЗМОМ**

Билингвизм (двуязычие) – способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках. В научной литературе эти два слова часто используются как эквивалентные, однако это признается не всеми авторами, мы же эти термины будем использовать как синонимичные.

Существуют различные классификации билингвизма, например, по возрасту, в котором происходит усвоение второго языка, различают ранний, средний и поздний билингвизм. Типология двуязычия до сих пор остается одним из спорных вопросов билингвистической теории, свои варианты предложили О. С. Ахманова, Ю. Д. Дерришев, Ф. П. Филин, М. А. Хегай, Л. В. Щерба и др.

В последнее время в педагогической практике все чаще используется термин «инофоны», под которым понимаются дети, говорящие только на родном языке, без специальной подготовки они не могут обучаться в школе с преподаванием на русском языке. Обычно это дети из семей мигрантов, которые только недавно приехали в Россию или воспитанные в иноязычном окружении. В настоящее время учащиеся с билингвизмом представляют собой неоднородную по своему социокультурному, языковому уровню группу, в которую входят как дети с практически полным незнанием русского языка, начавшие изучать его только в школе, так и те, кто недостаточно владеет языком, начав говорить на нем в дошкольном возрасте.

Формирование речевых механизмов и их локализация в левом полушарии начинается с первых месяцев жизни и продолжается у нормально развивающегося ребенка до 11–12 лет, после чего, с нейрофизиологической точки зрения наступает «языковая зрелость». Однако данный возраст исключает наступление социальной зрелости, а поскольку языковое развитие неотделимо от социального, необходимо заключить, что дальнейший социальный рост человека должен сопровождаться и языковым ростом. Это обстоятельство выдвигает вопрос, принципиально важный для дальнейшего анализа изучаемой нами проблемы: в чем, собственно, состоит лингвистическая сущность овладения языком?

Д. Слобин утверждает, что полноценное владение языком возможно лишь при наличии двух компонентов, составляющих основу лингвистического знания: достаточно развитого чувства языка (семантический компонент «языковой способности») и языкового мышления, одной разновидностью которого является грамматическое мышление (грамматический компонент «языковой способности») [1].

Семантический компонент представляет собой подсистему правил выбора адекватного значения, которые по сути своей вовсе не тождественны правилам, составляющим грамматический компонент. Основанием для выбора адекватных средств выражения служит семиотико-ситуативный анализ, в результате которого выявляются значимые для общения и деятельности элементы ситуации. Грамматический компонент языковой способности мы склонны рассматривать как определенный способ ориентировки в вербальном материале не только на этапе его структурирования, но и при восприятии текста на основе лингвистических образов-понятий.

В процессе порождения речи языковая способность проявляется как в актуально-неосознаваемой различной степени уверенности субъекта в правильности и точности избираемого им способа оформления высказывания в данной ситуации, так и в осознаваемой оценке и в ее самокоррекции. При восприятии речи она находит свое выражение в симультанном узнавании и критической оценке степени соответствия (несоответствия) формы ее употреблению в контексте данного высказывания. Сама оценка правильности речевого факта производится на основе сравнения его с имеющимися эталонами языковых форм, моделей в соответствии с коллективными и групповыми нормами. При этом следует иметь в виду, что фонетический, лексический, грамматический и стилистический компоненты языковой способности не только относительно независимы, но и взаимодействуют между собой. По этой причине довольно часто можно встретить людей, усвоивших язык с достаточно хорошо функционирующим контрольным механизмом на уровне грамматики и лексики и плохо функционирующим на фонетическом (в частности, интонационном) или стилистическом уровне.

Языковая способность изменяется с развитием языка и накоплением речевого опыта человека в онтогенезе, а также при целенаправленном обучении. На уровне нормы речи (узуса) степень сформированности языковой способности у различных носителей языка зависит от характера приобщенности к культуре речи данной языковой общности на данном этапе ее развития.

Различают усвоение второго языка в детском, подростковом и взрослом возрасте [2]. Когда овладение двумя языками происходит одновременно в детстве (до 5–8 лет), говорят о двойном овладении первым языком или об овладении двумя родными или первыми языками, стремясь подчеркнуть, что второй язык усваивается благодаря тем же механизмам, что и первый [2].

Критическим периодом в овладении вторым языком большинство исследователей считают возраст 8–11 лет, после которого снижается вероятность хорошего качества овладения фонетической системой чужого языка, уменьшается вероятность естественного овладения языковыми конструкциями, непосредственность восприятия чужой культуры [2].

Проблема положительного или отрицательного влияния билингвизма на речевое развитие детей является одной из спорных и широко дискутируемых сегодня проблем. В научной литературе высказываются суждения как «за», так и «против» раннего двуязычного воспитания. Следствием билингвизма у детей могут быть специфического рода речевые ошибки, обусловленные не только явлениями интерференции, но и нарушениями речевого и психического развития.

Проведенное нами тщательное логопедическое обследование учащихся с билингвизмом позволило определить уровень владения и выявить трудности в использовании русского языка детьми. По результатам обследования состояния речевого развития учащихся с русским неродным языком были выявлены недостатки звукопроизношения, носящие характер речевых нарушений выражающиеся в заменах и искажениях фонем, также были отмечены нарушения, связанные с явлениями интерференции. Трудности изучения фонематического восприятия были обусловлены многообразием языков обследуемого контингента и недостаточным уровнем владения ими фонетической и фонематической системами русского языка. Недостаточный количественный и качественный состав словаря сочетается со значительными нарушениями в грамматическом структурировании. Отмечается неумение пользоваться антонимическими отношениями, при подборе синонимов учащиеся не ориентировались на часть речи слова-стимула и в большинстве своем добав-

ляли суффикс к предложенному слову или изменяли его грамматическую форму. Уровень понимания значений слов также свидетельствует о бедности словарного запаса и семантических затруднениях учащихся с билингвизмом. Выполнение заданий, направленных на изучение состояния грамматического строя речи, показало наличие трудностей, характерных для детей с общим недоразвитием речи 2–3 уровня. Синтаксические затруднения отчетливо проявились при составлении предложений по картинкам: отмечается бедность, несогласованность, аграмматичность фразы, употребляются в большинстве только простые предложения, сложные – в ответах учащихся отсутствовали. Практически никто из учащихся не справился с составлением рассказа по серии сюжетных картинок, основные затруднения были связаны с трудностями установления последовательности событий, хотя при показывании без вербализации последовательности картинок не было ошибок. При составлении рассказа отмечалось нарушение сюжетной линии, последовательности, целостности, связности, значительные грамматические недочеты.

Проанализируем возможности овладения учащимися с билингвизмом программой начальной школы по новым образовательным стандартам.

Тематическое планирование по каждому предмету представлено разными вариантами. В частности, программа по русскому языку и литературному чтению представлена «первым базовым вариантом; вторым вариантом, ориентированным на детей, имеющих проблемы с изучением русского языка (русский язык); первым вариантом для школ с русским (неродным) языком обучения; вторым вариантом для школ с родным (нерусским) языком обучения» [3, 7]. Но так как такие варианты программы предполагают изучение русского языка в национальной школе, то учащимся с билингвизмом из семей мигрантов не подходит ни один из вариантов. При этом, отсутствие методики преподавания русского языка в полиэтнических классах усложняет процесс обучения и требует от учителя высокой квалификации: владения широкими знаниями в области методики обучения, педагогики и психологии.

Языковой материал курса «Русский язык» формирует первоначальные представления о структуре русского языка с учетом возрастных особенностей учащихся и способствует усвоению норм русского литературного языка. Целью курса русского языка в начальных классах является формирование «первоначальных умений и навыков владения русским языком как средством общения в устной и письменной форме» [3, 68]. Реализация данной цели достигается на основе принципа коммуникативности, что призвано обеспечить единство процесса обучения детей русской речи при главенствующей роли речевой практики. Практическую направленность обучения определяет компетентностный подход, «реализация которого прозвана сформировать у учащихся 1–4 классов коммуникативную, языковую, лингвистическую и культуроведческую компетенции» [3, 68]. При этом, проведенное нами экспериментальное изучение, свидетельствует о недостаточном уровне владения учащимися с билингвизмом именно устной формой русского языка, на состоянии которой в значительной степени базируется курс «Русского языка». Помимо этого, невозможность в полной мере пользоваться устной формой русского языка значительно затрудняет коммуникацию. А для становления и полноценного формирования письменной речи, позволяющей усваивать универсальные учебные действия, невозможно без полноценного развития устной речи.

В результате изучения курса русского языка и родного языка обучающиеся на ступени начального общего образования должны научиться осознавать язык как основное средство человеческого общения и явление национальной культуры, у них должно сформироваться позитивное эмоционально-ценностное отношение к русскому и родному языкам, стремление к их грамотному использованию, русский язык и родной язык должны стать для учеников основой всего процесса обучения, средством развития их мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей [3, 22]. Если же мы говорим о детях из семей мигрантов, то оказавшись в незнакомой для них языковой среде, они сначала должны овладеть русским языком как средством общения и обучения, что будет способствовать их культурной адаптации и формированию языковой, когнитивных и креативных способностей. Именно обучение русскому языку на современном этапе является од-

новременно важной и сложной задачей для педагогов начального звена обучения. Помимо языковых трудностей, которые испытывают эти дети, зачастую им необходима помощь не только учителя по русскому языку, но и помощь логопеда, психолога, дефектолога, врача и др. специалистов службы сопровождения для полноценного использования языковой системы в различных ситуациях.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Слобин, Д. И. Когнитивные предпосылки грамматики / Д. И. Слобин // Психолингвистика / сост. А. М. Шахнарович. – М., 1984. – С. 143–207.
2. Протасова, Е. Ю. Методика развития речи двуязычных дошкольников : учеб. пособие / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 2010. – 353 с.
3. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа : в 2 ч. – 4-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2010. – Ч. 1. – 400 с.

УДК 373.1

*Алексей Сергеевич Курсанов*  
г. Пенза, e-mail: kas301179

#### СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Причины большого внимания к информационной культуре личности будущего выпускника средней школы связаны с изменениями, происходящими в обществе в настоящее время. Современная образовательная модель – порождение информационной эпохи, для которой односторонне понимаемое «знаниевое образование» утратило свою эффективность и целесообразность. Добывание информации, ее переработка, создание новых информационных продуктов становится приоритетной сферой любой профессиональной деятельности. Современный ребенок будет жить в мире информационных технологий, в условиях неограниченного доступа к информации. В этих условиях, очевидно, в выигрыше будет тот, кто способен оперативно находить необходимую информацию и использовать ее для решения своих проблем.

В связи с этим, и встает необходимость формирования информационной культуры у учащихся, которая включает:

- пробуждение у ученика постоянной потребности в информации и знаниях, интереса к современным способам информационного обмена и поиск все новых путей интенсификации своей деятельности;
- развитие навыков правильного формирования информационного запроса, поиска;
- умение фиксировать и использовать полученные данные, критически их оценивать и отбирать;
- потребность в постоянном обновлении знаний о возможностях применения информационных технологий в профессиональной и общекультурной среде;
- профессиональная мобильность и адаптивность в информационном обществе;
- ответственность при работе с техническими средствами, сочетание личной свободы и ответственности за информационную безопасность общества и личности;
- умение принимать решения, в том числе нестандартные, на основе полученной информации;
- формирование адекватного отношения к информации, объектам и явлениям в быстроменяющейся информационной среде;
- формирование стиля общения и взаимодействия с людьми внутри информационной среды, самооценка и рефлексия на уровне информационных контактов;
- утверждение нравственности и толерантности в компьютерной коммуникации.

В среде педагогической общественности довольно часто можно встретить мнение, что информационная культура ученика может в основном формироваться средствами только уроков информатики. Но, исходя из выше приведенного перечня, можно сделать вывод, что информационная культура ученика должна формироваться не только на уроках информатики, но и использовать потенциал всех остальных уроков, а также различных форм внеучебной деятельности.

Таким образом, возникает проблема обеспечения готовности учителя к формированию информационной культуры ученика, решение которой с современных позиций целесообразно решать в рамках компетентного подхода [6]. Данный подход является базовым для описания и исследования процессов, происходящих в образовательном пространстве и возможных перспектив его совершенствования.

Раскроем содержание базовых понятий: «компетенция» и «компетентность». Толковый словарь русского языка так трактует эти понятия [8]:

**КОМПЕТЕНЦИЯ** (латин. Competentia):

1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом.

2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право).

**КОМПЕТЕНТНОСТЬ**: осведомленность, авторитетность.

Таким образом, компетенция составляет ресурс, потенциал специалиста, а компетентность – это актуальное проявление компетенции в деятельности. Компетентность предполагает наличие минимального опыта применения компетенции.

Применительно к образовательной сфере, компетентность – интегральное проявление качеств личности педагога, отражающее уровень профессиональной и общей культуры, опыта педагогической деятельности и творчества. По мнению В. А. Болотова и В. В. Серикова, компетентностный подход в образовании связан с таким видом содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения профессиональных проблем, выполнение ключевых функций, социальных ролей [1].

Среди множества компетенций, которыми должен обладать учитель, как известно, можно выделить ключевые, универсальные по своему характеру и степени применимости: социальную, коммуникативную, учебно-познавательную и информационную. Особое место среди них занимает информационная компетентность личности, которая является базовой для остальных ключевых, универсальных компетенций, поэтому овладение ею становится успешным залогом любой профессионально-педагогической деятельности.

Понятие «информационная компетентность» достаточно широкое и определяемое неоднозначно. Так, в исследованиях ученых понятие «информационная компетентность» трактуется как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определенного набора личностных качеств [3]; новая грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств [7]; особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности [9].

Если рассматривать информационную компетентность в рамках деятельностного, личностно-ориентированного и культурологического подходов, то ее можно считать составляющей более широкого понятия – «информационная культура учителя»

Существуют различные подходы к определению понятия «информационная культура». Нам наиболее близка позиция К. К. Колина: «Информационная культура общества – способность общества эффективно использовать имеющиеся в его распоряжении информационные ресурсы и средства информационных коммуникаций, а также применять для этих целей передовые достижения в области развития средств информатизации и информационных технологий» [4].

По мнению Л. И. Лазаревой, информационная культура учителя – это разновидность информационной культуры специалиста, часть информационной культуры лично-

сти, детерминированная сферой профессионально-педагогической деятельности, представляющая собой совокупность информационного мировоззрения и информационной компетентности, транслируемую в образовательный процесс, определяющую качество информационно-образовательных продуктов и направленную на формирование информационной культуры учащихся [5]. Иногда встречается утверждение о необходимости «транслирования информационной культуры в воспитательно-образовательном процессе с целью формирования информационной культуры учащихся». Однако, культуру, так же, как и компетентность, транслировать невозможно. Культура только приобретается, вырабатывается путем освоения информационных навыков и их творческого использования. Таким образом, информационная культура учителя предполагает наличие у него не просто абстрактной «информационной компетентности», а компетентности информационно-педагогической, обеспечивающей готовность к решению педагогических задач в русле информационной парадигмы.

В составе информационно-педагогической компетентности учителя можно выделить инвариантную и вариативную части. Инвариантная часть характеризует общие особенности, отражающие универсальный состав информационных знаний и умений: умение ориентироваться в информационных ресурсах по профилю деятельности, овладение алгоритмами информационного поиска, освоение навыков аналитико-синтетической переработки информации, знание общих правил подготовки информационных продуктов, владение новыми информационно-коммуникационными технологиями. Вариативная часть отражает специфические особенности профессиональной деятельности учителя: создание информационно-образовательных продуктов.

С другой стороны, информационно-педагогическая компетентность учителя включает два основных компонента: мировоззренческий и технологический.

Мировоззренческий компонент состоит из этических, психологических, социальных, эмоционально-эстетических характеристик и отражает ценностное отношение учителя к работе с информацией. Технологический – из информационно-педагогических умений, связанных с обучением освоению рациональных приемов самостоятельного поиска и обработки информации с применением как традиционных, так и новых информационно-коммуникативных технологий.

В целом, можно сказать, что информационно-педагогическая компетентность учителя – это синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта в работе с образовательными информационными ресурсами. Информационно-педагогическая компетентность включает владение такими компетенциями, как умение извлекать информацию из различных источников, знание особенностей информационных потоков в своей предметной области, владение основами аналитико-синтетической переработки информации, знание структуры, правил подготовки и оформления новых информационных продуктов с использованием как традиционных, так и новых информационно-коммуникативных технологий. При этом целенаправленная работа по развитию такой компетентности у педагогических работников создает условия для развития их рефлексивных способностей, связанных с определением собственной позиции и выстраиванием перспектив дальнейшего профессионально-личностного роста.

Освоение информационно-педагогических компетенций происходит наиболее продуктивно для личности педагога в процессе деятельности, когда он действует либо автономно, либо входит в различные социальные группы, работающие в интерактивном режиме. В этом случае указанные компетенции становятся технологическим средством для формирования мировоззренческого компонента информационной культуры учителя, поскольку их применение в педагогической практике будет способствовать приобретению творческого, проектно-конструктивного, духовно-личностного опыта.

Другими словами, для того, чтобы информационно-педагогические компетенции приобрели функциональную значимость, они должны быть «деятельностно ориентированы», поскольку наиболее «проблемной точкой» при формировании информационно-педагогической компетентности, как показывает наш собственный опыт, является разрыв между теорией и образовательной практикой. Педагог, работая в информационно-образовательной среде, должен знать не только «что делать?», но и «как делать?», с учетом



закономерностей формирования интеллектуальных структур и познавательных действий учеников. Ответ на данный вопрос подразумевает необходимость самостоятельного планирования и реализации им познавательных действий и творческих инициатив в ходе решения информационно-дидактических задач: разработки целевых технологических проектов, учебных программ адаптивного типа, вариативного дидактического обеспечения, концептуальных моделей, диагностических методик и пр., т.е. создание авторских информационно-образовательных продуктов – овеществленных результатов педагогического труда, ориентированных на удовлетворение запросов участников образовательного процесса, подготовленных с учетом нормативных требований и правил составления и оформления учебной документации. Вполне очевидно, что качество этих продуктов зависит от степени владения технологическим компонентом информационной культуры и способности к творческому, индивидуально-самобытному осуществлению той или иной образовательной задачи.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Персонал: Словарь понятий и определений / П. В. Журавлев, С. А. Карташов, Н. К. Маусов, Ю. Г. Одегов. – М. : Экзамен, 1999.
3. Зайцева, О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Зайцева О. Б. – Брянск, 2002.
4. Колин, К. К. Социальная информатика : учеб. пособие для вузов / К. К. Колин. – М. : Академический Проект ; М. : Фонд «Мир», 2003.
5. Лазарева, Л. И. Формирование информационной культуры учителя в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. И. Лазарева. – Кемерово, 2007.
6. Оноприенко, Т. Н. Компетентностный подход в школьном образовании / Т. Н. Оноприенко // Инновации в образовании. Опыт работы : межшкольный сб. ст. / под общ. ред. Ю. А. Голодяева. – Пенза : Управление образования, 2008. – Вып. 1. – С. 12–21.
7. Семенов, А. Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании / А. Л. Семенов. – М. : Изд-во МИПКРО, 2000.
8. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ; ОГИЗ ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940.
9. Холодная, М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002.

УДК 372.3

*Светлана Анатольевна Климова*  
г. Пенза, e-mail: ada62@yandex.ru

### РАБОТА НАД ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛЬЮ В ПРОЦЕССЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ТЕКСТОВ

Сопоставительный анализ текстов художественных произведений традиционно проводился в начальной школе на уроках литературного чтения. Вспомним хотя бы тот факт, что рассказы Л. Н. Толстого «Акула» и «Прыжок» располагались в хрестоматиях последовательно и давали возможность проведения обобщающего анализа, в основе которого было сравнение.

Выбор произведений объясняется общностью их идейного содержания, композиционного построения, подбором действующих лиц. Несомненно, такая работа ведется и в современной начальной школе и она необходима для формирования важнейших УУД, вдумчивого отношения к тексту. Однако новые подходы к данной проблеме диктуют необходимость разработки иных путей организации сопоставительного анализа, основанного уже не только на литературоведческой платформе, но и на стилистике и лингвистической теории текста, так как они теперь довольно глубоко представлены в школьном курсе русского языка. Современные учебники и пособия предполагают уже в начальных классах знакомство с понятиями «текст», «тема и основная мысль», «опорные слова», «типы текста», «средства связи предложений в высказывании (лексические и грамматические)», «стили речи». Текстовая теория повсеместно интегрируется со стилистикой и культурой речи. Все это свидетельствует о необходимости применения в школе на уроках лингвистического цикла комплексного анализа текста, объединяющего в себе литературоведческий, текстовый, стилистический. Это помогает глубже раскрыть замысел писателя, понять важнейшие способы создания образов, цель выбора автором выразительных средств.

Возникает вопрос: не внесет ли это хаос в восприятие, не нарушит ли его целостность?

С полной уверенностью можно утверждать, что комплексный анализ, наоборот, способствует систематизации деятельности и достижению ее целенаправленности. Такая работа планируется по определенным линиям, и каждая такая линия занимает в уроке отведенное ей место, продиктованное целью разбора, жанровыми и композиционными особенностями произведения. Объем же проводимой работы тоже определяется глобальностью задачи, которую решают дети. Это может быть поиск отдельных деталей, свидетельствующих о чем-либо, объясняющих авторскую позицию, выделяющих значимое для дальнейшего повествования. Выбор автором слова или его формы возможно понять лишь в том случае, если взглянуть на них с разных сторон. Идейное содержание глубже раскрывается перед ребенком, если он попытается объяснить преобладание конкретного типа текста в высказывании, функционирование разных частей речи, выбор временного плана.

Например, в выше упомянутый сравнительный анализ рассказов Л. Н. Толстого можно ввести линию наблюдения повествовательного плана, который нигде не нарушается даже элементарными рассуждениями или описаниями. Вопрос-задача в таком случае может быть сформулирован так:

«А вы сможете объяснить, почему автор не использует в тексте описание и рассуждение? Может быть, это его ошибка? Ведь мы привыкли к тому, что в большинстве произведений есть портреты персонажей, подробные описания природы, размышления автора, его оценка поступков и событий?»

Для сопоставительного комплексного анализа могут использоваться произведения разных писателей, авторские и фольклорные тексты. Такая работа может быть организована и на уроках, и во внеурочной деятельности, например, в четвертом классе.

Обратимся к сказке пензенской писательницы Т. Кадниковой «Как Иван – крестьянский сын жар-птицу приручил», сочетающей в себе фольклорные традиции и современные детали. Работа с художественным текстом будет эффективной в том случае, если дети смогут пронаблюдать, какие детали в сказке автор сохранил из народной, а какие свидетельствуют о том, что это современное произведение. Эта линия в анализе связана с использованием сюжета и системы образов.

После прочтения авторской сказки проводится краткий анализ ее содержания:

- Назовите героев сказки. Кто из них вам понравился, а кто нет?
- Чем вам понравился Иван и его жена Марфинька?
- А почему жар-птицу вы тоже отнесли к положительным персонажам?
- Объясните, как вы понимаете слова Ивана: «Птица для воли рождена, а на такую красоту и вовсе рука не поднимется!»
- Почему жар – птица поселилась у Ивана в малиннике?
- Чему завидовали богатые соседи Ивана в начале сказки, до появления жар – птицы?
- А почему Иван и его жена, не имея богатства, выполняя трудную работу, были веселы, жизнерадостны?

- Почему богач решил «изловить» жар – птицу? Что же случилось дальше?
- Можно ли сказать, что зависть мешала новому русскому жить счастливо?
- А знаете ли вы таких людей, которые часто завидуют и от этого огорчаются, неправильно поступают?
- Как вы думаете, легко ли преодолеть зависть? Что для этого нужно сделать?
- Зависть часто называют «черной», почему?
- Чему учит нас сказка Т. Кадниковой?

Затем детям раздаются распечатанные отрывки из народной сказки «Конек – горбун», послужившей сюжетной и образной основой стихотворной сказки П. Ершова. Мы не предлагаем учащимся весь текст сказки, чтобы сконцентрировать их внимание только на тех образах и элементах сюжета, которые использованы в авторской сказке: Иван находит перо жар – птицы, царь завидует Ивану и требует поймать жар – птицу, Иван ловит птицу и передает царю.

После знакомства с отрывками из народной сказки, учащиеся получают задание и выполняют его в группах: «Найдите общее и различное в образе Ивана и жар–птицы в авторской и народной сказках. Определите, какие детали сюжета объединяют авторскую и народную сказку?»

Путем наблюдений дети выясняют, что в этих сказках Иван – бедный крестьянин, он находит перо жар – птицы, а дальнейший сюжет связан с самой птицей, с ее ловлей. Жар – птица имеет перья, которые освещают все вокруг, она сказочная, необыкновенная, в этих сказках она становится предметом зависти (у царя и у нового русского). Именно зависть заставляет людей ловить жар – птицу, а поймать ее очень трудно. Пойманная птица счастья не приносит.

Каждая группа предлагает свой вариант ответа (он может быть представлен в виде таблицы на планшете). После подведения итога делается вывод: «Автор сказки «Как Иван – крестьянский сын жар птицу приручил» при создании произведения использовала традиции русских народных сказок и в отборе образов, и в создании деталей сюжета.

Следующее задание открывает линию языкового анализа и носит лексический характер. Дети (опять же в группах) находят слова и выражения, которые в фольклорном тексте свидетельствуют о его принадлежности к старине, а в авторском – о его новизне.

Начало работы может быть проведено под руководством учителя и оформлено в виде таблицы. Отбирается только наиболее яркая лексика, выбор обосновывается. Дети подводятся к выводу о том, что каждая эпоха вносит в художественный текст свои детали, произведение является отображением тех изменений, которые происходят в жизни людей. Анализ лексики демонстрирует в основном различия авторской и народной сказки и убеждает в том, что выбор автором слова подсказывает эпоху создания текста.

Грамматический языковой уровень сказок тоже заслуживает внимания, так как он дает возможность показать типичное функционирование глагольных форм и характерное построение синтаксических конструкций в текстах данного жанра.

Инверсия – стилистическая фигура, придающая речи сказочный характер. Ее наличие в авторской сказке легко определяется: «Повадилса у Вани яблоки кто-то в саду воровать, да и немудрено: забор низенький да реденький, пес старый да глухой. Встанет с зорькой хозяин...» Дети убеждаются в том, что так же, как и в народных сказках прямой порядок слов чередуется с обратным, это придает живость и естественность повествованию. Такое наблюдение дети проводят на основе одного абзаца, пробуют поменять местами подлежащее и сказуемое в предложениях, сравнить получившееся с исходным. Главный вывод после такого наблюдения: в авторской и народной сказках используется инверсия, которая придает особенную выразительность языку произведений. Временной глагольный план тоже специфичен для исследуемого жанра. Большинство авторских сказок, созданных в манере народных, сохраняет эту особенность.

Для наблюдения временного плана могут быть выбраны следующие отрывки:

«Стал Ваня жар – птице миску с пшенной кашей оставлять под яблонькой. Прилетит птица, клюв огненный приоткроет, лапами золотыми переберет – и к еде. И умница такая оказалась: яблоки целехонькие, а миска к утру пустая» (сказка Т. Кадниковой).

«Наигралась птички, легли спать. Ванюшка тихохонько ползком подполз, одну цопнул да и в мешок. Она, этакая сильная, его с мешком по полям возит. Ванюшка закричал: «Конек – горбунок! Поймал, да не удержу!» Конек – горбунок перед ним является: «Садись на меня!» Ванюша сел, а конек полетел... А царь темны ноченьки не спит, на все на четыре стороны во подзорную трубу глядит» (народная сказка).

Дети определяют время всех глаголов в текстах и делают вывод о том, что единый временной план в них отсутствует. Теперь им предстоит определить, с какой целью он нарушен, почему в повествовании о прошлом используется настоящее (а в авторской сказке и будущее) время. С этой целью все глаголы они ставят в прошедшее время, и получившийся вариант сравнивают с первоначальным. Восстановленный единый временной план изменяет повествование, дети убеждаются, что оно становится не таким ярким, отодвигается от читателя дальше, лишается живости. Глаголы в настоящем времени делают происходящее более зримым, будущее время передает действия, происходящие постоянно, повторяющиеся.

Подобные наблюдения должны проводиться в системе, тогда у учащихся постепенно будет формироваться понятие о грамматической метафоре, являющейся оригинальным средством достижения выразительности в художественном тексте.

Каждая из рассмотренных выше линий анализа художественного текста может быть дополнена и видоизменена в зависимости от художественных особенностей произведения, его жанрового своеобразия.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Библиотека русского фольклора. Сказки / сост., подг. текстов ком. Ю. Г. Круглова. – М. : Сов. Россия, 1989. – Т. 2. – 576 с.
2. Кадникова, Т. В. Когда звезды падают. Сказочные истории для детей и взрослых / Т. В. Кадникова. – Заречный, 2003 – 32 с.
3. Козина, Т. Н. Основы духовно-нравственного воспитания в дошкольных учреждениях Пензенской области : учеб.-метод. пособие / Т. Н. Козина, С. А. Климова, Ю. А. Чичиланова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – 118 с.

УДК 37.013.42

*Луника Николаевна Корчагина*  
г. Пенза, e-mail: lunikanik@mail.ru

#### **ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ЖЕСТОКОСТИ В ОТНОШЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Жизнь современного общества во всем мире отличается усилением политической, экономической, социальной напряженности, дегуманизацией ценностных ориентиров и базовых отношений между людьми. Жесткая реальность жизни подавляющего числа населения мирового сообщества спродуцировала и новые неприглядные факторы и условия роста, становления, формирования и развития современных детей. Тяжелые условия жизни способствуют общей невротизации детей, делают поведение многих агрессивным, порождают аналогичные насильственные действия по отношению к окружающим людям, сверстникам, животным.

В настоящее время дети и подростки все чаще становятся жертвами насилия как со стороны взрослых, так и со стороны сверстников. Территория школы, семейный круг в ряде случаев перестают быть тем особым пространством, где ребенок может чувствовать себя абсолютно защищенным. Это вызывает необходимость создания системы предупреждения насилия и агрессии в отношении детей и подростков. К несчастью, оградить всех детей и подростков от фактов жестокого обращения и насилия в настоящее время не удастся. Огромное

их количество подвергается преступным действиям со стороны родителей, окружающих взрослых, со стороны сверстников. Реальность, угрожающая психологическому, нравственно-му, физическому здоровью детей, требует также создания и системы социально-психологической реабилитации детей, пострадавших от жестокого обращения [1, 10].

В нашей стране насилию в различных его формах подвергается ежегодно до 2 млн несовершеннолетних; более 500 тыс. детей каждый год убегают из семьи, интернатов, учебных заведений, спасаясь от жестокости родителей, воспитателей, сверстников; около 17 тыс. детей в возрасте до 18 лет становятся жертвами преступлений, 2 тыс. детей – жертвами убийств; каждый четвертый ребенок подвергается насилию в семье, 60 % родителей считают применение физических наказаний при воспитании ребенка – нормой; 63 % подростков – правонарушителей, осужденных за убийство, ранее совершали убийство тех, кто избивал их мать; 74 % преступлений подростков против личности совершены детьми, которые были воспитаны в семьях, где имело место насилие; распространенность сексуальных посягательств в отношении детей до 15 лет составляет 30 % от общего количества преступлений этой категории.

В отечественной науке наиболее значимый вклад в изучение проблемы жестокого обращения с детьми внесли И. А. Фурманов, И. Г. Малкина-Пых, И. А. Алексеева, И. Г. Новосельский, Е. И. Цымбал и др. Учеными подробно описаны признаки каждого вида насилия и возможного поведения взрослых, позволяющие заподозрить жестокое обращение в отношении детей. Кроме того, четко выявлены параметры, на основе которых происходит оценка того, относится ли конкретный случай к жестокому обращению или нет, определяется степень его серьезности (тяжесть воздействия, частота, уровень развития ребенка), осуществляется соотнесение действий взрослого с этническими и культурными традициями, описываются ближайшие и отдаленные последствия жестокого обращения с детьми.

Существует множество моделей помощи детям и предупреждения насилия, ориентированных на обучение родителей взаимодействию с детьми; направленных на выявление и диагностику случаев жестокого обращения с ребенком, оказание помощи семьям группы риска (многодетным, неполным, с молодыми родителями); предполагающих оказание помощи жертвам насилия и минимизацию риска его повторения. Организации, реализующие эти модели, имеют разный статус (могут быть общественными и государственными) и ведомственную принадлежность (относятся к медицинскому, образовательному или социальному департаменту). Однако, их деятельность не носит системного характера, не скоординирована должным образом и поэтому не дает оптимальных результатов [2, 24].

В целом структура модели должна соответствовать структуре педагогической системы образовательного учреждения и включать следующие компоненты: *целевой (цель, задачи, подходы, принципы), содержательно-процессуальный, оценочно-результативный, условия функционирования модели.*

Основной целью социально-психологической реабилитации воспитанников, подвергшихся жестокому обращению, является максимальное восстановление личностного потенциала каждого такого воспитанника, а в идеале – недопущение любого факта насилия в условиях образовательных учреждений.

Для реализации обозначенной цели должны быть решены задачи:

- формирование в обществе нетерпимого отношения к различным проявлениям жестокого обращения и преступных посягательств в отношении детей;
- создание системы межведомственного взаимодействия органов и учреждений, вовлеченных в сферу защиты детства, объединение всех организационно-правовых форм по выявлению, учету и реабилитации детей и семей с высоким риском и/или случаями жестокого обращения и преступных посягательств;
- создание эффективной социальной инфраструктуры по оказанию своевременной качественной юридической, социально-психологической, педагогической и медицинской помощи детям, подвергшимся жестокому обращению и преступным посягательствам;
- вовлечение детей в работу по предотвращению жестокого обращения и преступных посягательств как полноправных субъектов этой деятельности.

Осуществление социально-психологической реабилитации воспитанников, пострадавших от жестокого обращения и преступных посягательств, должно происходить на основе соблюдения общепедагогических и специфических принципов: законности, гуманно-

сти, приоритета защиты прав и интересов детей, конфиденциальности, дифференциации и индивидуализации реабилитации на основе личностного подхода, профилактической направленности, своевременности, достаточности и комплексности помощи, координации и сотрудничества со всеми субъектами реабилитационной деятельности, научной обоснованности и территориальности ее осуществления. Содержательно вся реабилитационная деятельность должна осуществляться в двух главных направлениях: в направлении профилактики, недопущения фактов насилия в образовательном учреждении и в направлении собственно реабилитационной деятельности.

В качестве структурных звеньев по противодействию насилию должны выступать:

- коллектив административных работников, школьные специалисты, имеющие специальную подготовку к такого рода деятельности (школьный психолог, социальный педагог и др.). Вместе они могут составить *координационный центр* по организации социально-психологической реабилитации воспитанников, столкнувшихся с фактами насилия;
- работники правоохранительных органов (участковый, инспектор по делам несовершеннолетних и защите их прав, а также (по необходимости) другие работники органов правопорядка;
- школьные медицинские работники и, в случаях необходимости, работники медицинских учреждений, находящихся в данном микрорайоне;
- особая роль в деле предупреждения фактов насилия в образовательном учреждении может принадлежать такой структуре, как *школьная служба примирения*. Это сравнительно новая форма деятельности, применяемая в деятельности правовых структур, оказавшаяся достаточно эффективной в решении различных ситуаций, связанных с конфликтами, нарушением прав людей, фактами насилия. Такая форма (технология) деятельности может быть очень полезной в решении рассматриваемых нами задач по противодействию насилию в условиях образовательных учреждений.

Основными направлениями деятельности перечисленных структурных компонентов системы социально-психологической реабилитации воспитанников, столкнувшихся с проявлениями жестокости и преступных посягательств, как уже отмечалось, должны стать профилактика и собственно реабилитационная деятельность.

Данная модель успешно реализуется при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

- формирование культуры ненасильственных, толерантных отношений в обществе и семье; повышение ответственности родителей за противоправные действия, направленные против детей;
- разработка и внедрение эффективных технологий и методов работы с семьей и детьми, в целом с населением, направленных на профилактику жестокого обращения с детьми и фактов преступных посягательств;
- обеспечение доступности и своевременности получения несовершеннолетними необходимых медицинских, социально-реабилитационных и социально-правовых услуг; создание необходимых служб, обеспечивающих оказание своевременной помощи несовершеннолетним; размещение их в местах, доступных для обращения детей;
- создание условий для оказания экстренной помощи и реабилитационных услуг детям, пострадавшим от жестокого обращения и преступных посягательств, в условиях образовательных учреждений;
- предупреждение и профилактика преступлений среди несовершеннолетних;
- профилактика суицидальных проявлений в подростковой среде;
- снижение эмоционального напряжения среди подростков и юношества;
- обучение специалистов, работающих с семьей и детьми, навыкам работы по предотвращению жестокого обращения, профессиональному сопровождению (супервизия) пострадавших детей; создание информационно-методического обеспечения решения данной проблемы;
- проведение информационно-просветительской работы, направленной на повышение компетентности родителей в вопросах воспитания несовершеннолетних, условиях обеспечения безопасного поведения детей, а также мерах ответственности за проявление жестокости в отношении несовершеннолетних;

- совершенствование информационно-просветительской деятельности среди детей и подростков, направленной на профилактику жестокого обращения со сверстниками, и обеспечение соблюдения правил безопасного поведения и доступности получения необходимой экстренной помощи в случае жестокого обращения и насилия;
- совершенствование системы информирования несовершеннолетних о местах и видах необходимой помощи в случае проявленной в отношении них жестокости со стороны взрослых, а также условиях безопасного поведения;
- создание необходимых условий и доступности для оперативного сообщения гражданами компетентным органам о случаях жестокого обращения с детьми; для обращения детей, пострадавших от насилия, с целью немедленного оказания им помощи и принятия мер защиты;
- привлечение волонтеров (в первую очередь детей и подростков, молодежи) к работе с детьми (их семьями), пострадавшими от жестокого обращения и преступных посягательств;
- нормативно-правовое закрепление деятельности по предотвращению жестокого обращения и преступных посягательств в отношении воспитанников образовательных учреждений, в частности:
  - а) стандартизация процесса выявления, учета, реабилитации детей, пострадавших от жестокого обращения и преступных посягательств;
  - б) создание учетных баз данных, проведение мониторинговых исследований по выявлению случаев жестокого обращения и преступных посягательств в отношении детей в условиях образовательных учреждений.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коган, В. Е. Nonviolentus, или Гештальты насилия / В. Е. Коган // Дети России: насилие и защита : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – М., 1997.
2. Алексеева, И. А. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь / И. А. Алексеева, И. Г. Новосельский. – М. : Генезис, 2005.

#### УДК 37.015

*Любовь Дмитриевна Мали*

*г. Пенза, e-mail: tmetodika@pnzgu.ru*

*Наталья Александровна Мали*

*г. Пенза, e-mail: n.mali2012@yandex.ru*

#### **К. Д. УШИНСКИЙ ОБ УЧИТЕЛЕ**

К. Д. Ушинский (1824–1870 гг.) является основателем методики начального обучения русскому языку. Он обосновал ее теоретически, написал школьные учебники: «Родное слово», «Детский мир», создал пособия для учителей: «О первоначальном преподавании русского языка», «Руководство к преподаванию по “Родному слову”». Психолого-педагогические обоснования его методики даны в двухтомном исследовании «Человек как предмет воспитания».

К. Д. Ушинскому принадлежит множество открытий в методике русского языка: звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте, методика объяснительного чтения, методика изучения грамматики на основе анализа образцов и другое. Он раскрыл роль родного языка в воспитании человека, в формировании его личности, в его личностном развитии.

Много внимания К. Д. Ушинский уделял роли и месту учителя в образовательном процессе. В своей знаменитой статье «О пользе педагогической литературы» он подробно останавливается на вопросе о том, каким должен быть учитель.

К. Д. Ушинский убежден, что воспитание ребенка – это искусство. Этим искусством не овладеть, если не предъявлять серьезных требований к себе. Большую роль в формировании думающего воспитателя играет педагогическая литература, которая содержит в себе «собрание опытов, осознанных и обдуманых... результаты мышления, направленное на дело воспитания» [1, 221].

Сравнивая педагогику и медицину, К. Д. Ушинский находит в них много общего: медицина лечит тело человека, а педагогика – его душу. И так же, как студент-медик должен приобрести хорошие и полные знания анатомии, потому что «искусство лечения уже много лет опирается на науку», так и будущий воспитатель прежде, чем приступить к практической деятельности, должен всего себя посвятить изучению науки, педагогического опыта, психологии: «Разве душа, как и тело, не имеет своего организма, не развивается по внутренним законам...? Разве в явлениях душевной деятельности, в развитии души в различных личностях мы не замечаем ничего общего?» [1, 222].

Очень важно, по мнению К. Д. Ушинского, чтобы будущий воспитатель не только в студенческие годы приобретал необходимые ему знания, но и в последующем не останавливался в своем развитии, потому что только духовно богатая личность, обладающая «природным благородством», умеющая «заглядывать внутрь себя», интересующаяся такими науками, как психология, философия, логика и другими, может быть допущена к выполнению столь ответственной работы – воспитанию ребенка: «...от каждого педагога-практика можно и должно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял свой долг и, взявшись за воспитание духовной стороны человека, употреблял все зависящие от него средства, чтобы познакомиться, сколько возможно ближе, с предметом деятельности всей своей жизни» [1, 226].

«Если мы требуем от ремесленника, чтобы он думал о своем ремесле и старался познакомиться с ним ближе, то неужели общество, доверяющее нам детей своих, не вправе требовать от нас, чтобы мы старались по мере сил познакомиться с тем предметом, который вверяется нашим попечением, – с умственной и нравственной природой человека?» [1, 226].

К. Д. Ушинский обращает внимание педагогической общественности на то, что деятельность педагога-воспитателя должна быть строго целенаправленной и ответственной. Только в том случае он может привести к хорошим результатам, если «мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обозначили, испытали и выбрали средства, необходимые к достижению сознанный нами цели» [1, 226].

Самое главное условие успешной педагогической деятельности учителя, по мнению К. Д. Ушинского, – это сформировавшаяся личность самого воспитателя. Как бы ни старался воспитатель разнообразить используемые методы, соотносить их с условиями и личностью воспитанников, целями и задачами образовательного процесса в целом, успех воспитания зависит от убежденности преподавателя, «от личности воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [1, 227].

Очень велика роль традиции в деле воспитания. К. Д. Ушинский приводит в пример систему образования в английских школах, которые выверены и не меняются веками, а «в Оксфордских коллегиях есть комнаты для студентов, уже целые столетия переходящие из поколения в поколение одной и той же фамилии» [1, 227]. То же можно наблюдать и в других европейских учебных заведениях, например, во французских. При этом каждое учебное заведение хорошо не только сохранением традиций и бережным к ним отношением, но и разумным, взвешенным отношением к новациям, к совершенствованиям разного рода. При этом, главное, по мнению К.Д. Ушинского, чтобы все нововведения не нарушили дух учебного заведения, который очень важен в деле воспитания, «... этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников» [1, 230].

Дух учебного заведения – субстанция очень тонкая, хрупкая. Его трудно создать, но легко разрушить. Поэтому так нежелательны всякие грубые, бестактные вмешательства в жизнь школы, поэтому так важно не навредить в деле организации учебно-воспи-



тательного процесса и в выстраивании отношений с педагогами и их воспитанниками, основанных на взаимном уважении, понимании и сотрудничестве.

К. Д. Ушинский пишет о высоком предназначении учителя и о необходимости общественного признания его огромной роли в развитии общества: «Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя ... посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра, и сознает, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения» [1, 230].

Мысли К. Д. Ушинского об учителе, высказанные им в статье «О пользе педагогической литературы», очень актуальны. Однако мало что из наставлений К. Д. Ушинского выполняется в настоящее время. Рушится веками создаваемая в России система педагогического образования, все явственнее звучит мнение о том, что делом воспитания и обучения детей может заниматься любой образованный человек, специальной подготовки для этого не требуется. Престиж профессии учителя в наше время как никогда низок. Школе трудно дышать из-за вала бюрократических требований, предъявляемых к ней органами управления образованием.

Эти проблемы необходимо решать. И решать их надо, следуя заветам таких великих педагогов, как К. Д. Ушинский, чьи труды проникнуты большой любовью к народному учителю и его благородному труду.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Просвещение, 1986. – 432 с.

УДК 378. 147

*Антон Александрович Марко*

*г. Пенза, e-mail: marko\_anton@mail.ru*

*Ольга Петровна Сурина*

*г. Пенза, e-mail: o.surina2013@yandex.ru*

*Валентина Николаевна Морозова*

*г. Пенза, e-mail: mds97@yandex.ru*

#### **РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НА БАЗЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛОЩАДОК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА им. В. Г. БЕЛИНСКОГО**

Современная школа осуществляет переход на ФГОС, ядром которого является системно-деятельностный подход организации учебного процесса. ФГОС определяет роль современного учителя не в передаче системы знаний ученику, а в проектировании и организации условий для формирования потребности в новых знаниях и умениях, формировании УУД по поиску, присвоению и применению знаний.

Системно-деятельностный подход приводит к пониманию того, чем являются в широком смысле слова стандарты образования. Такой подход не отрицает ЗУНовского подхода. На операционально-технологическом уровне без ЗУНов ничего не получится. Вместе с тем, действует еще одна формула: компетенция – деятельность – компетентность. Компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через дея-

тельность, чтобы стать компетентностью, как характеристикой личности. Эта формула помогает понять, что такое компетентность. Это знание в действии. И компетентностный подход не противостоит деятельности, а снимается им [1].

Системно-деятельностный подход к результатам образования, означает, в частности, что изменяется представление о содержании образования. Его состав, в соответствии с принятым подходом к формированию стандарта и конкретизирующей его системой нормативных документов, определяется не только традиционной «ЗУНовской» составляющей, отражающей систему взглядов, идей, теорий, ключевых понятий и методов базовых наук, лежащих в основе школьных предметов, но и дополняется «деятельностной» составляющей, отражающей представления о структуре учебной деятельности на разных этапах обучения и при разных формах – индивидуальной или совместной – ее организации [2].

Сказанное выше определяет направление инноваций в подготовке учителя для современной школы. В стенах педагогического института студент должен не просто получить систему предметных, психолого-педагогических и методических знаний, а «присвоить» модели организации учебного процесса на основе системно-деятельностного подхода. Другими словами, студент должен получать знания в тех педагогических условиях, которые сам потом будет создавать в школе в профессиональной деятельности.

Представим краткое описание инновационных образовательных площадок, используемых при подготовке учителей в Педагогическом институте им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета.

#### **МУЗЕИ на факультетах [3].**

Направления работы:

1. Проектная деятельность студентов по формированию экспозиций музеев.
2. Проектирование образовательного процесса в соответствии с ФГОС.
3. Проведение тематических экскурсий, как инновационная форма педагогической практики.
4. Формирование основ предпринимательской деятельности.

Результаты работы:

1. На факультетах функционируют 7 музеев различной направленности.
2. Развернута система экскурсий просветительского и профориентационного характера.
3. Начата процедура коммерциализации инновационных образовательных площадок.

#### **Периодические студенческие издания – инновационная платформа для формирования культурно-просветительских компетенций будущих педагогов**

Направления работы:

1. Проектная деятельность студентов по созданию культурно-просветительских и методических материалов в формате периодического издания.
2. Формирование ИКТ – компетенции будущего учителя.
3. Стажировки студентов в рамках культурно-просветительской работы в СМИ.
4. Формирование основ предпринимательской деятельности.

Результаты работы:

1. На факультетах реализуются проекты периодических изданий для школьников и других категорий читателей.

2. Реализуются система культурно-просветительских проектов совместно со СМИ.

Одним из примеров является информационно-просветительская газета научного студенческого сектора факультета физико-математических и естественных наук «Формула успеха». Периодическое издание для студентов факультета, учителей физико-математического и информационно-технологического цикла, а также школьников, для которых физика, математика и информатика не просто учебные предметы, а фундаментальные науки – основа будущего великой России.

**Постоянные рубрики:** «Методическая копилка» – представляет методические разработки уроков студентов факультета, «В мире физики, математики и информатики» - рубрика отражает информацию под призмой «Что стыдно не знать современному челове-

ку», «В лицах» рассказывает о людях, внесших существенный вклад в развитие факультета, создавшие имидж факультета не только в Пензенской области, но и за ее пределами.

**Конкурсы профессионального мастерства** – инновационная форма **вхождения в педагогическую профессию** будущих учителей

Направления работы:

1. Формирование общепрофессиональных и специальных компетенций будущих учителей через систему творческих, проектных и исследовательских заданий.
2. Экспертная оценка готовности к профессиональной деятельности на старших курсах через систему внутренних конкурсов и фестивалей.
3. Изучение опыта ведущих методических школ РФ и внешняя экспертная оценка через систему межрегиональных и всероссийских конкурсов.
4. Создание позитивного имиджа современного российского учителя.

Результаты работы:

1. Реализована система конкурсов и фестивалей профессионального мастерства предметного и методического содержания на уровне кафедр, факультетов и института.
2. Реализована программа организации и участия студентов института в профессиональных конкурсах различного уровня.

В качестве примера можно привести факультетские конкурсы профессионального мастерства [4]:

1. «Учитель математики – первые шаги»
2. «Учитель, которого ждут ...» – фестиваль педагогических специальностей физико-математического направления
3. «Учитель технологии»
4. «Какой учитель нужен современной школе» – НПК историко-филологического факультета
5. «Учитель года» конкурс педагогических специальностей отделения истории историко-филологического факультета

Система факультетских конкурсов позволила разработать и организовать конкурс профессионального мастерства для педагогических специальностей педагогического института им. В. Г. Белинского «Педагогический дебют», который проводится с 2013 г. Участники конкурса оцениваются представителями потенциальных работодателей (директорами и завучами), что позволяет им претендовать на вакантные места в ведущих гимназиях, лицеях и школах Пензенской области.

**Послевузовское сопровождение** молодых специалистов – инновационная форма **института наставничества**.

Направления работы:

1. Мониторинг процесса вхождения молодого специалиста в профессию через работу ассоциаций молодых учителей.
2. Стажировочные учебно-методические площадки на базе института во взаимодействии с органами образования муниципального и регионального уровня [5].
3. Реализация системы учебно-методических семинаров для учителей города и области.
4. Реализация системы курсов повышения квалификации совместно с центром дополнительного педагогического образования.

Результаты работы:

1. Создан педагогический образовательный кластер при университете.
2. Активное участие ППС в работе ассоциаций учителей города.
3. Реализуется система стажировочных площадок, семинаров, и программ дополнительной подготовки для учителей города и области.

**Учебно-методические лаборатории** – инновационные образовательные площадки для формирования **исследовательских компетенций** современного учителя.

Направления работы:

1. Разработка и внедрение в учебный процесс методического обеспечения на различных ступенях и уровнях образования.

2. Подготовка студентов педагогических специальностей к целенаправленному использованию ЦОР и образовательных технологий в учебном процессе.
3. Создание и обслуживание электронного каталога учебно-методических разработок.
4. Подготовка и проведение профильных конференций, семинаров, мастерских.
5. Руководство научно-методической работой студентов, магистрантов, аспирантов, учителей.
6. Осуществление дистанционной коммуникации с крупными научно-образовательными центрами в России и за рубежом.
7. Организация сетевого взаимодействия регионального педагогического сообщества.

Результаты работы:

1. Реализованы проекты учебно-методических лабораторий на факультетах.
2. В рамках лабораторий создана система учебно-методического сопровождения образовательного процесса.
3. Реализована система исследовательской методической и предметной деятельности будущих учителей.

**Профильные очно-заочные школы** для учащихся общеобразовательных учреждений – инновационные **образовательные площадки** для проведения **методических практик студентов**.

Направления работы:

1. Участие студентов в организационно-административной деятельности профильных школ при факультетах института.
2. Проведение студентами занятий различного типа со школьниками в рамках учебного плана школ.
3. Разработка и проведение системы предметных олимпиад, конкурсов и викторин для участников профильных школ будущими учителями.
4. Организация и реализация воспитательной работы со школьниками в рамках учебных смен.

Результаты работы:

1. Созданы профильные школы для учащихся региона по естественно-научным и гуманитарным направлениям.
2. Разработаны программы практик студентов на базе профильных школ.
3. Студенческим научным сообществом развернута система предметных олимпиад, конкурсов и викторин для школьников.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4.
2. Дозморова, Е. В. Новая система оценивания образовательных результатов : метод. рекомендации по формированию содержания и организации образовательного процесса / Е. В. Дозморова. – Томск : ТОИПКРО, 2010.
3. Марко, А. А. Музей занимательной науки – инновационная образовательная площадка школы / А. А. Марко // Современное образование : материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Артемовские чтения». – Пенза : Изд-во ПГУ, 2013.
4. Марко, А. А. Система студенческих конкурсов по специальности в педагогическом вузе / А. А. Марко // Современное образование : материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Артемовские чтения». – Пенза : ПГПУ, 2011.
5. Марко, А. А. Ассоциация учителей физики как институт наставничества в рамках работы ресурсного физико-математического центра / А. А. Марко // Актуальные проблемы обучения математике, физике и информатике в школе и вузе : материалы II межрег. науч.-практ. конф. учителей. – Пенза : ПГПУ, 2011.

УДК 378.1

*Валерия Юрьевна Мяжкова*  
г. Пенза, e-mail: lera-potap4ik@yandex.ru

## **КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Формирование конкурентоспособности личности для современного российского общества имеет широкое социальное значение. В связи с этим появилась необходимость адаптации выпускников вузов, в том числе и педагогических, к быстро меняющимся условиям жизни, потребность в их социальной защите от возможных жизненных трудностей.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения выпускник вуза должен быть конкурентоспособным и востребованным на рынке труда. Это целенаправленно ориентирует высшие образовательные учреждения на оптимизацию содержания изучаемых дисциплин, на участие студентов в самоуправлении, во внеаудиторной и других видах деятельности, которые являются составляющими образовательного пространства вуза [1].

Формирование конкурентоспособности личности студента в формате образовательного пространства вуза должно представлять специально организованное взаимодействие образовательных и профессиональных структур, которое характеризуется многофункциональностью и включает образовательный, профессиональный, практический, исследовательский, управленческий, финансово-экономический компоненты.

Другой важной характеристикой образовательного пространства является многопрофильность, обеспечивающая профессиональное взаимодействие в рамках вуза с образовательными учреждениями. Масштабы пространства зависят от количества входящих в него профессиональных учреждений системы образования и от разнообразия видов деятельности, организуемых в данном пространстве.

Возможности формирования конкурентоспособности личности студента заключаются в тесной взаимосвязи с формированием профессиональной компетентности студентов.

Конкурентоспособный специалист – это специалист, способный достигать поставленных целей в разных, быстро меняющихся образовательных ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач.

Анализ психолого-педагогических и социально-экономических исследований по проблеме формирования конкурентоспособной личности (В. И. Андреев, Н. А. Ахадова, В. М. Бехтерев, Е. А. Климов, Б. Скиннер, Д. В. Чернилевский, Р. А. Фатхутдинов, О. К. Филатов и др.) позволил зафиксировать, что конкурентоспособный выпускник учреждения профессионального образования – это амбициозный, организованный молодой специалист, исполняющий свои функции на высоком уровне профессиональных требований и ответственности, способный самостоятельно разрешить возникшую проблему, нестандартную ситуацию в пределах своей компетентности.

Поэтому конкурентоспособность применительно к студентам вуза мы можем представить следующим образом:



В процессе обучения в вузе мы готовим специалиста определенной профессии, то есть, формируем его профессионализм, который будет являться составляющей частью его конкурентоспособности. Профессионализм подразумевает высокую успешность человека при выполнении профессиональной деятельности, а также наличие особого свойства систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях.

Кроме понятия «профессионализм» в свое определение понятия «конкурентоспособность», обобщенной характеристики современного выпускника, мы также включаем понятия «образованность» и «компетентность» [2].

В педагогике образованность – это способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить (А. М. Новиков). Образованность включает в себя (О. Ю. Маркова): знания и умения, необходимые для деятельности в конкретной области; объемы гуманитарных и естественнонаучных знаний, позволяющих интегрировать культуру современного образованного человека; знание информационных технологий и иностранных языков; медицинские знания, необходимые человеку для сохранения физического здоровья, и психологические знания, способствующие наиболее комфортному существованию личности в окружающем ее социуме; знание практик общения и самопознания [3, 46].

Как было отмечено выше, еще одной составляющей понятия «конкурентоспособность» является «компетентность». Понятие «компетентность» (лат. *competentia*, от *competo* – совместно добиваюсь, достигаю, соответствую, подхожу) в словарях трактуется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «осведомленность, правомочность», «авторитетность, полноправность».

Таким образом, конкурентоспособность студента вуза можно рассматривать как интегральную характеристику личности к моменту окончания вуза, которая включает в себя личностные и профессиональные компоненты, отражающие уровень знаний, умений, опыт, нравственную позицию, направленные на освоение рынка труда и достижение дальнейших профессиональных целей.

Одним из основных условий, обеспечивающих конкурентоспособность студентов и преподавателей вуза, мы считаем – реализацию принципов непрерывного образования. Если раньше образование получали на всю жизнь, то в современном мире необходимо образование в течение всей жизни.

Непрерывное образование – это процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества. Цель непрерывного образования – целостное развитие человека как личности на протяжении всей его жизни, повышение возможностей его трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире, развитие способностей обучающегося, его стремлений и возможностей [3, 62].

Шесть ключевых принципов непрерывного образования.

Принцип 1: Новые базовые знания и навыки для всех.

Цель – гарантировать всеобщий непрерывный доступ к образованию с целью получения и обновления навыков, необходимых для включенности в информационное общество.

Принцип 2: Увеличение инвестиций в человеческие ресурсы. Цель – значительно увеличить инвестиции в человеческие ресурсы, чтобы поднять приоритет самого важного достояния Европы — ее людей.

Принцип 3: Инновационные методики преподавания и учения. Цель – разработать новые методологии обучения для системы непрерывного образования – длиною и шириною в жизнь.

Принцип 4: Новая система оценки полученного образования. Цель – коренным образом изменить подходы к пониманию и признанию учебной деятельности и ее результатов, особенно в сфере неформального и неформального образования.

Принцип 5: Развитие наставничества и консультирования. Цель – на протяжении всей жизни обеспечить каждому свободный доступ к информации об образовательных возможностях в Европе и к необходимым консультациям и рекомендациям.

Принцип 6: Приближение образования к дому. Цель – приблизить образовательные возможности к дому с помощью сети учебных и консультационных пунктов, а также используя информационные технологии. Приближение образования к дому также подразумевает создание культурно-

просветительских центров в непосредственной близости от нашего жилища – не только в школах и вузах, но и в торговых центрах, клубах, музеях, библиотеках, религиозных центрах, парках, центрах отдыха и на рабочих местах [4, 38].

Таким образом, непрерывное образование будет способствовать поддержанию и развитию конкурентоспособности студентов и преподавателей педагогического вуза.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. URL: [http://sociosphera.com/publication/conference/2013/215/formirovanie\\_konkurentosposobnosti\\_studentov\\_pedagogicheskogo\\_vuza](http://sociosphera.com/publication/conference/2013/215/formirovanie_konkurentosposobnosti_studentov_pedagogicheskogo_vuza)
2. Мягкова, В. Ю. Педагогическое наполнение содержания понятия «конкурентоспособность выпускника высшего учебного заведения» / В. Ю. Мягкова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – № 4. – С. 124–130.
3. Дружилов, С. А. Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности / С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 6.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.

УДК 378.046.2

*Нина Ильинична Наумова*  
г. Пенза, e-mail: gipnoz@yandex.ru

#### **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Профессиональная успешность будущего учителя определяется тем, насколько он владеет личностно-ориентированными технологиями обучения, к числу которых относятся технологии организации проектной деятельности.

В настоящее время названные технологии находят все более широкое применение в начальной школе. Известно, что по своему целеполаганию, содержанию и характеру полноценная проектная деятельность соответствует подростковому возрасту. Для ее организации в средней школе активно внедряется проектный метод, при котором учащиеся включаются в самостоятельную разработку того или иного проекта, опираясь на имеющиеся или новые знания из разных предметных областей, опыт организационной, поисковой деятельности, творчество.

В начальной школе проектная деятельность лишь начинает формироваться, а средством ее формирования является проектная задача. Ее отличие от полномасштабного учебного проекта заключается в том, что для ее решения школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора заданий и требуемых для их выполнения данных [1].

Приступая к организации проектных задач, учитель начальных классов должен уметь спланировать основные этапы проектно-исследовательской деятельности учащихся, сформулировать вопросы исследовательского типа, организовать самостоятельную работу по добыванию информации детьми из разных источников, организовать групповые дискуссии в процессе поиска решения задачи, помочь детям овладеть каким-либо практическими умениями и навыками, необходимость в которых возникает в процессе работы. Из сказанного вытекает, что владение технологией организации проектных задач требует от учителя серьезной профессиональной подготовки, которая должна быть начата уже в вузе.

Значительную помощь в реализации такой подготовки студентов может оказать модельное пособие, представляющее собой *сайт-конструктор* по организации проектной деятельности младших школьников. (Это пособие было спроектировано студентами факультета педагоги, психологии и социальных наук Пензенского педагогического института на занятиях по методике преподавания русского языка и литературы.) Особенность этого сайта заключается в том, что его web-страницы моделируют различные этапы и места проектной деятельности: для осмысления детьми проектной задачи, для выполнения познавательной, творческой речевой и конструктивной деятельности, для презентации детских продуктов и их оценивания.

Для учителя данные web-страницы служат ориентиром при разработке конкретных проектных задач, а для учащихся (при наполнении страниц соответствующим методическим аппаратом) они становятся информационной и инструментальной базой для выполнения самостоятельной работы по выполнению проекта.

Охарактеризуем более подробно данные страницы.

Особая роль в организации проектной деятельности на основе данного сайта принадлежит домашней странице. На ней представляется ситуация, которая мотивирует детей на выполнение проекта, и его название. Чтобы группа детей (или даже один ребенок) могли самостоятельно выполнить проект, на организационной странице им предлагаются на выбор готовый план в форме маршрутного листа или рекомендации по составлению собственного плана. (В готовом маршрутном листе указывается последовательность обращения к страницам сайта в ходе выполнения проекта.)

Ряд страниц web-пособия организуются как места для самостоятельной индивидуальной или групповой работы с информацией. Примерные названия данных страниц: «Виртуальная библиотека», «Электронный музей», «Картинная галерея» и др. Содержание страниц, предназначенных для получения нужной для выполнения проекта информации, составляет перечень доступных для прочтения ребенком книг и журналов, словарные статьи, цитаты, фрагменты научно-популярных статей, иллюстрации и т.п., а также вопросы и задания к ним, помогающие ребенку осмыслить информацию, соотнести ее с темой проекта. Информационный материал для страницы подбирается по принципу избыточности-недостаточности. Избыточность материала способствует формированию умения ориентироваться в информации, выбирать из нее нужные сведения, а недостаток информационного материала на странице мотивирует детей к поиску его в других доступных источниках (которые также указаны на странице). Большинство заданий, которые предлагаются ученикам на странице, сформулированы таким образом, что ставят ребенка в ситуацию выбора. Они носят не обязательный, а рекомендательный характер. Это является одним из важных условий поддержания инициативы ребенка.

Для ребенка, участвующего в исследовательском проекте, промежуточной задачей является конструирование средств получения, обработки и оформления информации. Для этого предназначены мастерские и лаборатории. В них содержатся различные образцы средств работы с материалом, рекомендации по их использованию, инструкции к созданию собственных средств и др. Так, веб-страница «Исследовательская лаборатория» содержит материал, помогающий ребенку провести анкету, составить план наблюдений, программу эксперимента. На веб-странице «Мастерская» хранятся заготовки, которые необходимы детям для представления результатов проекта (образцы презентаций, карты, буклеты и др.).

Полученный в ходе выполнения проекта продукт (оформленная страничка сборника любимых стихов, карта рек с «говорящими названиями», страничка для Пензенской детской энциклопедии и др.) присылается по почте организаторам проекта, которыми являются студенты (педагоги сети). Ими результаты проектной деятельности ребенка размещаются на страничке «Зал презентаций». Проект оценивается и в «Зале награждений» выставляется грамота участника или победителя, которой удостоен этот ребенок за выполненный проект. Грамоты распечатываются детьми самостоятельно и вкладываются в портфолио ученика. Итогом проекта может быть небольшая классная конференция, где дети обобщают результаты в форме отчета.

Как следует из выше сказанного, в пособии имеются инвариантные и вариативные компоненты. Инвариантными (постоянными) являются страницы сайта с соответствующи-



щим аппаратом управления и дизайном. К вариативным относятся материалы, которые обновляются студентом в соответствии с тем или иным конкретным проектом: аннотация проекта, маршрутный лист, файлы с материалами для электронной библиотеки, электронного музея, электронной мастерской, файл с участниками победителей проекта на странице для награждения.

Рассмотрим, как предполагается организовать работу студентов на основе данного пособия.

Принципиальная установка, на которую мы опираемся, заключается в том, чтобы погрузить студентов *в виртуальный образовательный процесс с реально действующими учащимися*. Эта возможность заложена в самом характере пособия, поскольку оно выполнено в форме web-сайта, который может функционировать в сети Интернет. Осваивая технологию проектных задач с применением данного пособия, студенты проходят следующие этапы: разработка проектных задач на его основе в ходе занятий по методикам; проведение организационных мероприятий по подготовке учащихся к работе на сайте при прохождении активной педагогической практики; организация конкурсов проектов в сети Интернет во время практики и после ее окончания.

Предлагаемая модель подготовки будущих учителей начальных классов к организации проектной деятельности уже прошла успешную апробацию. До прохождения педагогической практики студентами были разработаны конкретные проектные задачи на темы: «О чем говорят названия Пензенских рек?», «Вместе с Лермонтовым», «На машине времени» и др. [2.] К моменту прохождения педагогической практики рассматриваемый сайт-пособие был выложен в сети Интернет по следующему адресу: <http://proectfppisn.webnode.ru/>. Во время прохождения практики студентами был организован конкурс проектов, в котором приняли участие учащиеся 3 и 4 классов гимназий № 1 и 53 г. Пензы.

В заключение отметим, что методический потенциал данного сайта продолжает использоваться студентами: они обращаются к нему для разработки проектных и исследовательских заданий при выполнении выпускных квалификационных работ.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина и др. ; под ред. А. Б. Воронцова. – М. : Просвещение, 2011. – 176 с.
2. Наумова, Н. И. Разработка проектных задач для начальной школы на основе краеведческого материала / Н. И. Наумова, Д. С. Колокатова // Непрерывное образование в современном мире: история, проблемы, перспективы : материалы II Всерос. заоч. науч.-практ. конф. – Борисоглебск, 2014. – С. 62–66.

**УДК 371.26**

*Михаил Александрович Пятин*  
г. Пенза, e-mail: [pyatin.1959@mail.ru](mailto:pyatin.1959@mail.ru)  
*Марина Владимировна Сычева*  
г. Пенза, [marina\\_sycheva2010@mail.ru](mailto:marina_sycheva2010@mail.ru)

#### **ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ В ОБРАЗОВАНИИ**

На современном этапе развития и реформирования системы образования России особую актуальность приобретает вопрос поиска новых и совершенствования существующих форм и методов обучения, а также способов контроля и оценки знаний учащихся на всех образовательных уровнях.

Контроль в том или ином виде всегда присутствует в обучении. В процессе исторического развития образовательной практики менялись лишь формы и средства осуществления проверок, приоритеты в оценках и приемы их выставления, интенсивность проведения контрольных мероприятий, меры воздействия на учащихся, а также акценты при интерпретации результатов контроля в образовании. Истории педагогического контроля посвящены многочисленные публикации российских [1, 2, 3] и зарубежных авторов. В данной статье приводится лишь краткий обзор основных этапов становления контроля в образовании и выделяются ключевые моменты в истории его развития.

*Становление контроля и оценки в образовании.* Отдельные теоретические представления о контроле сложились довольно давно, в конце XVIII – начале XIX в. Они касались в основном проверки и оценки репродуктивных знаний учащихся, за воспроизведение которых по образцу, предложенному педагогом, выставлялись оценки. В целом в XVIII и XIX вв. контроль рассматривался исключительно в контексте принуждения к обучению, подводил итог определенным его результатам и акцентировал воспитательные функции оценок.

В XIX в. во многих странах усилилось внимание к личности обучаемого, стала острой проблема справедливости оценок. В частности в России для совершенствования средств и методов контроля на начальном этапе обучения для отсева малоспособных детей предлагались специальные испытания (Прокопович), осуществлялись проверка условий самостоятельной работы учащихся во внеучебное время (С. С. Татищев), оценка внимательности учащегося (К. Д. Ушинский), среди учащихся проводился еженедельно самоанализ ошибок и затруднений (К. М. Новиков) и др. [1].

*Контроль и оценка знаний в отечественном образовании начала XX в.* В России в первые годы XX в. педагогические воззрения характеризовались нарастанием гуманистических тенденций. В целом рассматриваемый временной промежуток в развитии контроля и оценки был периодом смещения акцентов с оценки результатов обучения на процесс приобретения знаний, настойчивость учащихся и динамичность освоения ими нового учебного материала. В контроле стали учитываться индивидуальные психологические характеристики детей, их подготовленность к началу обучения, семейные условия и социально-экономическая среда. В педагогической литературе тех лет результаты контроля и дополнительную информацию об учащихся рекомендовалось выражать в оценочных суждениях и отметках.

Рассматривая основные этапы становления контроля в образовании, В. И. Звонников пишет, что «стремление к гуманизму было характерно и для послереволюционной школы, хотя идеи демократизации отношений учителя и учащихся в те годы нередко доводились до абсурда» [3, 20]. В частности, согласно предписаниям органов управления образованием учитель утрачивал свои контролирующие функции, превращался в советчика и старшего товарища учащихся. Согласно Постановлению Наркомпроса от 31 (18) мая 1918 г. роль контроля в образовании сводилась к нулю, вплоть до полной отмены баллов, экзаменов и индивидуальных проверок учащихся. Отмена экзаменов и проверок в 1918 г. привела к снижению качества знаний учеников, ухудшению дисциплины и мотивации учебной деятельности.

*Контроль и оценка знаний в 20–60-е гг. XX в.* Начало 20-х гг. XX в. ознаменовалось некоторым смягчением официальной позиции по отношению к педагогическому контролю: в частности, стала допускаться проверка знаний учащихся с помощью письменных работ и собеседований, была введена практика проведения зачетов и применения тестов. Создание в 1922 г. особой коллегии по учету работы школ при научно-педагогической секции ГУС (Государственного ученого совета) Наркомпроса и проведение в 1923 г. специальной конференции по учету педагогической работы в школе послужили сигналом того, что в школах появились затруднения, вызванные отменой оценок. Начиная с 1926 г., учителям разрешалось высказывать оценочные суждения, но только в словесной форме, а наиболее приемлемыми формами контроля считались дневники учащихся, дискуссии, рефераты, коллективные отчеты и тесты, зачеты, вопросы и письменные контрольные работы.

В 30-е гг. XX в. наметилось усиление позиций педагогического контроля. Многие годы, вплоть до 50-х гг. XX в., на фоне утверждения административного стиля руководства во всех социальных сферах, в том числе и в образовании, широкое распространение в школе получили идеи авторитарности, согласно которым в контрольно-оценочной деятельности педагога стала доминировать функция принуждения к обучению. В педагогической литературе тех лет рекомендовалось усиливать ведущую роль учителя, улучшать способы работы учащихся под руководством педагога, акцентировать контролирующие функции учета знаний [4]. В то время установка на ужесточение контроля породила, с одной стороны, вполне естественное противодействие учащихся, а с другой – приводила к утверждению антигуманизма, формализму, безответственному отношению к реальным результатам обучения [3, 21].

*Контроль и оценка знаний во второй половине XX в.* Промежуток времени с 60-х гг. до начала 90-х гг. XX в. был для отечественной школы периодом постепенного обсуждения существующей балльной системы оценивания в школе, в котором преобладала критика отметок. На страницах многих периодических изданий по проблемам образования педагоги и ученые отмечали формальный характер традиционной системы контроля, фетишизацию отметок, отсутствие объективности цифровых баллов и процентоманию, характерную для отчетов школ о своей работе [5].

Основные причины субъективизма балльной системы ученые связывали не с отсутствием стандартизированных средств контроля, а с неоднозначностью описания целей обучения и требований к уровням усвоения знаний. В публикациях тех лет предлагались различные пути совершенствования контроля, основанные на введении научно обоснованных нормативов результатов усвоения, типологии знаний, специальных показателей успеваемости. Согласно данным исследования, проведенного М. Б. Челышковой, в основном эти подходы были пригодны лишь для проверки простейших уровней учебной деятельности и не затрагивали творческие уровни ее осуществления [6].

В 60-е гг. XX в. стремление к объективизации оценок подготовленности учащихся способствовало распространению программированного контроля [7]. В зависимости от вида обучающих программ (линейные, разветвленные, адаптивные) в программированном обучении использовались особые приемы проверки и коррекции результатов обучения. В силу отсутствия в те годы педагогических тестов и навыков по их разработке при программированном контроле проверялись наиболее простые виды учебной деятельности, задания имели упрощенный вид и предполагали выбор одного или нескольких готовых ответов, а скрытые психологические составляющие процесса усвоения, понимание материала, логика умозаключений учащихся, коммуникативные способности оставались за рамками проверок [3, 21]. Несмотря на недостатки, в целом программированный контроль был определенным шагом вперед по пути стандартизации требований к результатам учебного процесса.

*Современные тенденции контроля и оценки знаний.* Начало XXI в. совпало с экспериментом по введению Единого государственного экзамена в нескольких регионах России (2001), вызвавшего острые дискуссии по поводу тестов среди педагогов и ученых. В качестве отклика на этот эксперимент в школах и вузах в широких масштабах стали разрабатываться и применяться педагогические тесты. Распространение тестов в России совпало по времени с периодом интенсивного внедрения в учебный процесс персональных компьютеров, открывающих новые возможности для контроля, самоконтроля и самооценки на основе программно-инструментальных средств и контрольно-обучающих программ.

В последнее десятилетие наблюдается усиление связи между контролем и обучением. Целевые установки, определяющие результаты образования, задаются в терминах планируемых результатов. В свою очередь, процесс обучения строится так, чтобы активизировать обучающие и развивающие функции контроля за счет оптимизации содержания и трудности учебных задач, подбираемых для текущего контроля в индивидуальном режиме. Контроль приобретает все большее значение, он меняет свой характер и объединяет традиционные функции по проверке и оценке результатов обучения с функциями управления качеством всего учебного процесса.

В системе оценивания результатов обучения происходят значительные изменения, которые характеризуются переходом от бихевиористской точки зрения к когнитивной и проявляются в смещении акцентов с преимущественной оценки результатов обучения на компоненты процесса получения результата, с пассивного ответа на заданный вопрос на активное конструирование содержания ответа, с оценки отдельных, изолированных умений на интегрированную и междисциплинарную оценку. В контроле значительно усилилось внимание к метапознанию, предполагающему формирование межпредметных знаний, умений переноса знаний из одного предмета в другой и общеучебных умений. При оценивании результатов обучения изменился контекст расшифровки понятий «знающий» и «умеющий». В последнем случае вместо прежнего приоритета фактологии и алгоритмических умений на первое место вышли умения применять знания в нестандартных или практических ситуациях [3, 27].

В целом современный педагогический контроль характеризуется совмещением привычных оценочных средств с новыми, использующими мультимедийные и Интернет-технологии, с мониторингом и комплексной оценкой академических достижений ученика, его компетенций и способностей.

В целом, подводя итоги краткого обзора основных этапов становления контроля и оценки в образовании, можно судить о результативности тех или иных уже совершившихся образовательных реформ, об их положительных или отрицательных сторонах, а также об их влиянии на развитие общества и образования в целом.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Михайлычев, Е. А. Педагогическая диагностика: история, теория, современность / Е. А. Михайлычев, Г. Ф. Карпова, Е. Е. Леонова. – Ростов н/Д, 2002.
2. Полонский, В. М. Оценка знаний школьников / В. М. Полонский. – М., 1981.
3. Звонников, В. И. Современные средства оценивания результатов обучения / В. И. Звонников. – М., 2008.
4. Селезнева, Н. А. Проблема качества образования: актуальные аспекты, пути решения / Н. А. Селезнева, В. И. Байденко // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании : сб. науч. ст. – М., 1998.
5. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – М., 1978.
6. Чельшкова, М. Б. Адаптивное тестирование в образовании / М. Б. Чельшкова. – М., 2000.
7. Талызина, Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н. Ф. Талызина. – М., 1983.

УДК 37.013.32

**Владимир Васильевич Сохранов-Преображенский**

*г. Пенза, prof\_sochranov@mail.ru*

**Наталья Александровна Лупанова**

*г. Пенза, e-mail: pippo@pnzgu.ru*

#### **СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ ФАКТОРЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИНФОРМАЦИОННО НАСЫЩЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ**

Обоснование взаимосвязи педагогического процесса и смыслообразующего информационно насыщенного самоопределения личности в педагогическом информационном поле, выявление роли педагогического процесса в ее самореализации в педагогическом информационном поле, обозначение сущности и основных условий эффективности

смыслообразования выявляют актуальность вопроса о том, какие факторы способствуют самоопределению обучающихся в процессе информационно насыщенной самореализации.

Проблематика обеспечения смыслообразующего самоопределения личности в информационном поле деятельности основывается на обосновании существования взаимозависимостей образовательных смыслов обучающихся и компетентности педагога с качеством педагогического процесса в современных образовательных организациях.

Концептуальное осмысление сущности рассматриваемого процесса основывается на следующих постулатах. Самоопределение личности – природно-социальный процесс, реализующийся на основе системно-деятельностно и личностно опосредованной модели взаимодействия педагога и обучающихся [5, 27].

Познание себя в профессиональном аспекте совершенствует образное, знаковое и моторное восприятие, происходящее, как правило, в форме общения, игры и труда [1, 54].

Формируется личностное смыслообразующее информационное поле, что рассматривается двойственно. С одной стороны формирование такого информационного поля соотносимо с процессом самоопределения личности. С другой стороны – включение личности в процесс смыслообразующего информационного насыщения взаимосвязан с определенным уровнем обученности, воспитанности и направленности деятельности личности и содержания ее педагогического сопровождения.

Накапливая учебное знание, переводя его в социальный и профессиональный опыт, личность побуждается к поиску путей самоопределения на основе реализации совокупности определенных смыслов. Она сопоставляет то, что ей нравится, с тем, что ей необходимо для социального и профессионального самовыражения. Обучающийся устанавливает смысл соотнесения меры и нормы самореализации с природной самобытностью, осознает предельность своих возможностей, вступает в процесс конфликтности идентификации. Задача педагогической культуры и состоит в том, чтобы обеспечить личность умением конструктивного разрешения конфликтов.

Выбирая и корректируя свое проявление, личность делает главное – учиться из всего многообразия информации выбрать ту информацию, которая необходима ей для удовлетворения собственных интересов и, в то же время, социально востребована и необходима для дальнейшей деятельности.

С другой стороны, нацеленность традиционного педагогического процесса на обеспечение обучающихся готовностью к проявлению учебных действий, никак не связанных с особенностями личности и условиями ее самоопределения, это приводит к основному противоречию: личность отрицает значимость педагогического процесса в своей жизнедеятельности, что приводит к деструктивному конфликту между педагогическим и информационным полем и потребностями личности в смыслообразующем информационно насыщенном самоопределении.

Взаимосвязь смыслообразующего информационно насыщенного самоопределения обучающихся в педагогическом информационном поле, проявление тех или иных сторон педагогического процесса по отношению к самоопределению личности исследуется с учетом возрастной и личностной динамики развития готовности личности к самоопределению. Мы учитывали, что:

в младшем школьном возрасте педагогическое информационное поле определяет процессы самоопределения личности, являясь корректирующим началом смысловых культурных основ личности;

в подростковом возрасте педагогическое информационное поле способствует, при достаточном уровне развития культуры подростка, осознанию возможности конструктивного разрешения личностных противоречий – основы осмысленного самоопределения обучающихся в педагогическом информационном поле в пубертатный период;

в юношеском возрасте педагогическое информационное поле побуждает обучающихся к самоопределению, если оно способствует решению трех основных проблем: удовлетворяет профессиональную избирательность юношества, способствует самореализации «Я», отвечает потребностям юношей и девушек в самоопределении [2, 42].

Смыслообразующее информационно насыщенное самоопределение обучающихся в педагогическом информационном поле взаимосвязано с устойчивостью и социальной

востребованностью проявления ими учебных интересов, в основе которых было отношение к источнику получения информации.

Таблица 1

**Взаимосвязь источника информации и готовности личности к самоопределению  
в педагогическом информационном поле**

Источник информации	Уровень самоопределения личности учащихся и студентов в педагогическом информационном поле
Вербально-образный (СМИ, мультимедийные устройства)	Низкий
Коммуникативный (группа, коллектив и т.д.)	Средний
Интеллектуально-деятельностный (интернет, книга, самореализация)	Высокий

Системная технология усвоения и воспроизведения учебной единицы понималась как совокупность взаимосвязанных функционально-ролевых, вербальных и деятельностных приемов педагогического действия, позволяющего толерантно и гуманно решать педагогические задачи на основе индивидуально-личностного подхода [4, 57].

Выявлена тенденция многозначности информированности в пределах одной возрастной выборки. В роли информационного источника, референтного смысловому самоопределению личности, выступают следующие компоненты информационных потоков: идеал, алгоритм, пример, субъект, идея, установка, образ и звук.

Альтернативой самоопределения личности обучающихся в педагогическом информационном поле выступают деспотичность, алгоритмизованность и прямолинейность положения и поведения лидеров референтных смысловому самоопределению личности информационных источников.

Второй этап смыслового самоопределения личности обучающихся в педагогическом информационном поле анализировался во на основе выявления взаимозависимостей следующих систем «информационное поле», «педагогическая культура» и «профессиональное самоопределение».

Основными компонентами анализа стали: целеполагание и регулятивность в процессе смыслообразующего информационного насыщения личности.

Целеполагание в современном педагогическом информационном поле базируется на соотношении информативности, научения, формирования готовности личности к смысловому самоопределению [3, 39].

Основой диалога участников педагогического процесса является полемика между насыщением и использованием информации. В исследовании обозначилась позиция: насыщение информацией – научение, в то время, как наиболее важным является момент применения информации для перехода на новый уровень опыта, который позволит человеку осознать смыслы совершаемых действий.

Наличие целевой компоненты позволяет привести в действие один из главных механизмов смыслового самоопределения обучающихся в педагогическом информационном поле – ситуацию отбора информации, возникающую при разрешении педагогических задач [6, 23].

Вторым, не менее значимым моментом, является побуждение обучающихся к самодетельным началам самоопределения в педагогическом процессе, что возможно при следующей последовательности действий педагога: «комплексная диагностика – целеполагание – моделирование индивидуально-групповых программ обучения – вариативный информационный педагогический диалог с личностью – решение социальных и смысловых учебных задач».

Конечной целью педагогического процесса как фактора нравственной коррекции выбора личностью информационных потоков, приводящих личность к проблематике смыслового самоопределения, является готовность педагога к профессиональному самоопределению, возможному в условиях личностно-ориентированного и студийно-технологического образования.

Осуществление последних базируется на следующих принципах: толерантность, гуманность, открытость, уровневая и профильная дифференциация, рефлексии, сочетание различных видов технологий, алгоритмизованное усвоение и воспроизведение дидактических единиц; рефлексивности.

Основными параметрами регулятивного компонента являются: оценочные суждения лидеров референтных групп и преподавателей; отметки; ролевые действия педагога по созданию и разрешению «конфликтных» (Сохранов) педагогических ситуаций, являющихся информационными источниками на различных этапах обучения.

Эффективность этого процесса взаимосвязана с:

- уровнем готовности педагога к профессиональному самоопределению в информационном поле деятельности;
- механизмом проникновения учебного предмета в основы смыслового самоопределения обучающихся;
- характером реализации межличностных отношений в процессе усвоения и воспроизведения информационной единицы;
- сензитивностью учебного предмета возрастным особенностям обучающихся;
- уровнем педагогического мастерства учителя и его интуитивностью;
- уровнем общей культуры педагога, его волевых начал и его готовности к проявлению альтруизма;

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Климов, Е. А. Пути в профессионализм: Психологический взгляд : учеб. пособие для студентов вузов / Е. А. Климов. – М. : МПСИ: Флинта, 2003. – 318 с.
2. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
3. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (педагогический и технологический аспекты) : моногр. / И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2008. – 318 с.
4. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика», «Педагогика и психология» / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 254 с.
5. Сластенин, В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений непедагогического профиля / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 477 с.
6. Сохранов, В. В. Состояние и тенденции профессиональной социализации педагогических кадров на вузовском и послевузовском этапах подготовки и переподготовки / В. В. Сохранов. – Пенза : ПГПУ, 2000. – 69 с.

**УДК 37.013.78**

***Наталья Евгеньевна Стенякова***  
г. Пенза, e-mail: [stenyakova-n@mail.ru](mailto:stenyakova-n@mail.ru)  
***Екатерина Владимировна Ванина***  
г. Пенза, e-mail: [pippo@pnzgu.ru](mailto:pippo@pnzgu.ru)

#### **НОВЫЙ ФОРМАТ ФЕНОМЕНА «АМЕРИКАНИЗАЦИЯ»**

На сегодняшний день становится очевидной возможность утраты национальной идентичности, потери своеобразия русской культуры в условиях абсолютной открытости западному влиянию. Угрожающих масштабов достигла американская экспансия, поэтому процесс американизации – это объективная реальность, «рефлексивная жвачка» для наше-

го сознания. Массовая культура, созданная по американским стандартам, навязывает России свою идеологию, свой образ жизни.

Следует отметить, что самой незащищенной категорией является молодежь. Именно данный возрастной период является сенситивным для формирования личности, человек впервые задумывается о вечных вопросах бытия – о смысле жизни, о своем месте в ней. Поэтому любое сопоставление своего образа и уровня жизни с образом и уровнем жизни других стран влечет за собой серьезные, необратимые изменения во взгляде на мир в целом. Происходит обострение контрастов между представлениями о возможностях, рисуемых американской массовой культурой, и возможностями, существующими в России.

Особенно форсированной американизации подвергается система воспитания и образования. И это понятно. Базовые ценности общества, стандарты и нормы деятельности, правила поведения и т.д. передаются новым поколениям через систему воспитания и образования, и таким образом гарантируется сохранение самобытности культуры [2].

Как этот феномен проявляется? Известно, что языком международного сотрудничества признан – английский. И это не случайно, так как самый легкий способ внедриться в просторы отечественного сознания, это модифицировать главный инструмент мышления народа – язык. Русский язык, особенно в молодежной сфере, загрязнен американизмами, которые стали неотъемлемой частью нашего повседневного лексикона. Мы решили это проверить и открыли в случайном порядке страницу из популярного в молодежной сфере глянцевого женского журнала «Cosmopolitan». На данной странице мы нашли ряд терминов американского происхождения таких как «шоумен», «хит-парад», «сингл», «тренд», «шопинг», «фэшн-индустрия» и «селфи».

Остановимся более подробно на «селфи». Селфи-зависимость атакует сознание российской молодежи с помощью таких социальных сетей как «Instagram» и «Twitter». И ничего удивительного! Многие американские звезды, например Рианна, Бейонсе, Леди Гага, Ким Кардашьян, Тейлор Свифт, Джессика Альба, Джаред Лето (и это только малая часть из огромного списка), оставляют в этих сетях полный фотоотчет о своей личной жизни. Понятие «селфи» – это разновидность автопортрета, заключающаяся в запечатлении самого себя на фотокамеру. Психологи всерьез говорят о том, что в список заболеваний, которыми человечество обязано социальным сетям, следует внести «селфи-зависимость». Так, в апреле 2014 г. правительство Великобритании приняло решение на законодательном уровне запретить «селфи».

Что непосредственно касается фэшн-индустрии, то и здесь на подиум «выходит» целый арсенал проблем. Все ведущие модные дома и престижные модельные агентства проводят жесткий кастинг, отбирая моделей для участия в своих фотосессиях и фэшн-показах на неделях высокой моды. В связи с этим девушки и юноши изнуряют себя бесконечными низкокалорийными диетами, с целью стать обладателями заветных размеров. Однако немногие из них способны вовремя заметить, а главное остановиться и не доводить себя и свой измученный организм до состояния беспомощности, чтобы в худшем случае не заработать распространенное, к сожалению, в молодежной сфере заболевание - анорексию.

Другая сторона медали – это проблема ожирения. Все больше людей предпочитают здоровому питанию – быстрое или «fast food». Высоких результатов здесь достигли такие империи как «McDonald's» и «KFC». Мы провели социологический опрос в августе 2014 г., в котором участвовали 100 обычных прохожих г. Пенза, задав следующий вопрос: «Как часто Вы посещаете заведения быстрого питания?» Полученные результаты только подтвердили все вышесказанное: 37 % прохожих посещают рестораны быстрого питания каждый день, 52 % - несколько раз в неделю, и только 11 % – раз в месяц.

Рассмотрим особенности негативного влияния американского кинематографа на мировоззрение российской молодежи. Известно, что Голливуд боится новаторства и неизбежно топчется вокруг ограниченного круга апробированных тем и сюжетных линий: приключения, бездумное веселье и т.п. Причем, как сообщают РИА Новости, количество жестоких сцен в наиболее коммерчески успешных американских фильмах за последние



60 лет возросло в 4 раза. Цель данных кинолент – облегчить человеку процесс мышления до такой степени, чтобы, в конечном счете, совсем его выключить.

Возможно именно из-за нехватки этих острых ощущений в жизни, а не на экране, широкий резонанс получила проблема употребления молодыми людьми курительных смесей или спайсов. Так, в сентябре 2014 г. только в Кирове и Сургуте более 350 человек отравились спайсами. К сожалению, данный вирус стремительно «молодеет» с каждым годом и сегодня 10 лет – это возраст начала употребления различных курительных смесей. Плюс ко всему, формула спайсов меняется «не по дням, а по часам» и в связи с этим были внесены поправки в закон «О наркотиках». Данные поправки позволяют сотрудникам ФСКН самостоятельно вносить подозрительные синтетические вещества в список запрещенных наркотических средств. Как было раньше? Сначала ФСКН должна доказать массовое распространение новой смеси, научно обосновать пагубность ее влияния на организм человека, путем проведения специальной экспертизы в Роспотребнадзоре. На это и на подготовку соответствующей документации уходило от 6 месяцев до 1 года. За данный промежуток времени умельцы-химики вносили небольшие изменения в состав препарата, и он вновь выходил за рамки запрета. А если само вещество не входит в список запрещенных, задержать дилера могут только на 3 часа да еще с возвратом наркотических средств. Этой лазейкой в законе активно и пользовались преступники.

Чтобы подтвердить все вышесказанное мы провели анкетирование на базе МОУ «СОШ № 4» г. Ртищево Саратовской области. В исследовании приняли участие 52 обучающихся 10–11 классов (из них девушек – 33 и юношей – 19; средний возраст респондентов – 16,5 лет).

В ходе исследования были получены следующие ответы.

На вопрос «Знакомо ли Вам такое понятие, как американизация?» 75 % испытуемых ответили «да», 25 % – «нет», а на вопрос «Как Вы считаете, наше общество подвержено явлению американизации?» 61,5 % испытуемых ответили «да», 2 % – «нет» и 36,5 % – «частично».

На вопрос «Используете ли Вы в своей речи американизмы (например, сингл, тренд)?» 94,2 % респондентов ответили «да, часто», 5,8 % – «редко» и 0 % – «не использую». При этом, наиболее популярные американизмы среди респондентов: саундтрек, постер, бутик – 69,2 %; тренд, фэшн, чизбургер, гамбургер, стейк – 52 %; бойфренд, мейк-ап, имидж – 34,6 %; пати – 21 %.

100 % респондентов ответили «да» на вопрос анкеты «Зарегистрированы ли Вы в социальных сетях?». Наиболее популярные социальные сети среди испытуемых: ВКонтакте – 100 %; Instagram – 75 %; Facebook и Twitter – 55,8 %.

На вопрос «Выкладываете ли Вы какую-либо информацию о себе, селфи в социальные сети?» 59,7 % испытуемых ответили «да, часто», 36,5 % – «редко» и 3,8 % – «не выкладываю».

34,6 респондентов ответили «отечественные» на вопрос «Какие фильмы Вы предпочитаете смотреть?», 57,8 % – «американские», по 3,8 % – «турецкие» и «индийские».

И, наконец, «Как, на Ваш взгляд, может повлиять процесс американизации на дальнейшее развитие нашей страны?» 50 % испытуемых ответили «Все к лучшему», 42,3 % – «Мы должны противостоять процессу американизации, иначе это приведет к неправомерным последствиям» и 7,7 % – «Мне все равно».

Таким образом, на основе анализа полученных данных можно сделать вывод, что явление американизации оказывает существенное влияние на процесс становления личности старшеклассников (что подтверждают и сами школьники – 61,5 % испытуемых).

А. Линкольн однажды сказал, что Америка – это последняя и лучшая надежда для всего мира. Но так ли это на самом деле? – вопрос довольно спорный [1]. Однозначно только то, что наша главная задача – это сохранить национально-культурную идентичность.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сардар, З. Почему люди ненавидят Америку? / З. Сардар, М. Дэвис. – М. : Проспект, 2003. – 240 с.
2. Уткин, А. И. Американская империя / А. И. Уткин. – М. : Эксмо, 2003. – 736 с.

УДК 37.013

**Наталья Евгеньевна Стенякова**

г. Пенза, e-mail: stenyakova-n@mail.ru

**Ксения Сергеевна Шевырдяева**

г. Пенза, e-mail: ksenija\_shev@yandex.ru

### ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Гармоничное развитие личности ребенка, формирование у него готовности к автономной социализации и индивидуализации в процессе самовыражения возможно при правильном воспитании в семье. В данной статье ключевым понятием является «детско-родительские отношения».

Ведущим фактором формирования правильных детско-родительских отношений являются семейные отношения, в которых главенствующим выступают отношения между родителем и ребенком. Именно от характера и стиля детско-родительских отношений зависит нравственно-эмоциональный климат семьи, ее воспитательные возможности и развитие личности ребенка.

С точки зрения авторов классических направлений психотерапии (Э. Фромма, К. Хорни, Э. Эриксона, А. Адлера, К. Юнга и др.), основополагающим условием, влияющим на развитие личности человека, являются особенности его взаимоотношений в детстве со своими родителями.

Так, Э. Фромм (1992), исследуя проблему становления личности в современном обществе, отмечал, что характер ребенка является слепком с характера родителей их отношений к ребенку и развивается в ответ на их характер.

К. Хорни (1993) полагала, что травмирующие переживания в семье способствуют формированию у ребенка особого склада характера, который она называет базальной тревожностью (неразрывно связанной с базальной враждебностью) [4, 108].

Во многих современных исследованиях выявлены виды семейных отношений, которые оказывают различное влияние на развитие личности подростка, так например, А. С. Спиваковской (1988) были определены различные типы взаимоотношений между родителями и детьми в семье и установлено их влияние на формирование особенностей личности подростка, возникновение у него тех или иных проблем. В исследовании было выделено 7 типов семейных отношений:

1. «Вулканическая семья», в которой эмоциональная атмосфера пульсирует между крайними полюсами. Дети в таких семьях испытывают значительные эмоциональные перегрузки.

2. «Семья-санаторий», в которой постепенно ограничивается круг общения, супруги стараются удержать детей возле себя. Мелочная опека, чрезмерный контроль и чрезмерная защита от реальных и мнимых опасностей являются характерными особенностями таких семей.

3. «Семья-крепость», в основе которой лежат представления об угрозе окружающего мира. Любовь к ребенку приобретает условный характер, он становится любимым только тогда, когда оправдывает возложенные на него обязанности.

4. «Семья-театр» – стремится сохранять видимость благополучия. Демонстрируемая посторонним любовь и забота о ребенке, не спасает его от острого чувства одиночества; между родителями и детьми отсутствует истинная близость.

5. Семья – «третий лишний». В данном типе семьи родительская роль воспринимается как помеха супружескому счастью; отношение к ребенку – скрытое неприятие.

6. «Семья с кумиром»: забота о ребенке превращается в единственную силу, способную удержать родителей друг с другом. Ребенок оказывается центром семьи, объектом повышенного внимания и опеки, завышенных ожиданий родителей.

7. «Семья-маскарад»: из-за различного понимания ценностей родители ставят ребенка в ситуацию различных требований и оценок, что может привести к растерянности ребенка и расщеплению его самооценки [3, 83].

Личностные особенности родителей позволяют судить о характере детско-родительских отношений и отклонениях в воспитании детей, а по отклонениям в воспитании и семейным конфликтам можно предположить наличие определенных личностных проблем у родителей.

По мнению Е. Т. Соколовой и В. В. Столина (1989), существует несколько типов неадекватного родительского (материнского) отношения к подростку.

1. Отношение матери к сыну-подростку как к «замещающему» мужа: требование активного внимания к себе, заботы, навязчивое желание находиться постоянно в обществе сына, быть в курсе его интимной жизни, стремление ограничить его контакты со сверстниками.

2. Гиперопека и симбиоз характеризуются навязчивым желанием матери удержать, привязать к себе подростка, лишить его самостоятельности из-за возможного несчастья в будущем.

3. Воспитательный контроль посредством нарочитого лишения любви. Неудовлетворяющее родителей поведение ребенка наказывается тем, что ребенку демонстрируется, что «он такой не нужен, мама такого не любит». При этом родители прямо не выражают своего недовольства неправильным поведением ребенка, а просто не разговаривают с ним, игнорируют.

4. Воспитательный контроль посредством вызова чувства вины заключается в том, что ребенок, нарушивший запрет, называется родителями «неблагодарным», «предавшим родительскую любовь» и т.п. Частным случаем такого отношения является воспитание подростка в условиях повышенной моральной ответственности, описанное выше [2, 68].

Часто в связи с неправильным стилем воспитания, родители не всегда могут быть гарантом спокойствия, защиты для своего ребенка. Они не могут построить отношения со своим ребенком, основанные на взаимопонимании, взаимодоверии и взаимоуважении. Это сказывается на формировании основных черт личности ребенка и основных характеристик его поведения и деятельности. Чувствительными в этом отношении являются особенно дети подросткового возраста. Именно в семье у детей данного возраста закладываются основные моральные ценности и формируются личностные качества, но не каждая семья облегчает подростку путь к самому себе.

На сегодняшний день очень важно понять и оценить ступень нарушения процесса формирования личности подростка в проблемной семье, для того чтобы проработать возможности адекватно скомпенсировать данные трудности в процессе его развития.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Куликова, Т. А. Основы семейного воспитания / Т. А. Куликова. – М., 2001.
2. Семья в психологической консультации / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Педагогика, 1989.
3. Спиваковская, А. С. Как быть родителем / А. С. Спиваковская. – М. : Педагогика, 1986.
4. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М. : Прогресс, 1993.

УДК 378.147

*Марина Владимировна Сычева*

*г. Пенза, e-mail: marina\_sycheva2010@mail.ru*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ АУДИТОРИИ И ВНЕ ВУЗА**

Современные требования к профессиональной компетенции будущих специалистов образовательной сферы не могут быть реализованы без эффективного включения студентов в процесс обучения, поиска оптимального соотношения самостоятельной познавательной деятельности студентов в учебной аудитории и вне вуза. Основой вузовского образования является самостоятельная работа студента. Именно она, по мнению В. И. Загвязинского, «формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования, возможность постоянно повышать свою квалификацию, а если нужно, переучиваться, быть сознательным и активным гражданином и созидателем» [1, 154].

Говоря о значении самостоятельной деятельности, самообразования, и классики, и наши современники делают одни и те же выводы, а именно: никакое воздействие извне, никакие инструкции, наставления, приказы убеждения, наказания не заменят и не сравнятся по эффективности с самостоятельной деятельностью. Знаменитый немецкий педагог А. Дистервег писал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение...» [2, 118]. К. Д. Ушинский считал, что «самостоятельность головы учащегося – единственное прочное основание всякого плодотворного учения» [3, 144]. Н. А. Рубакин в своей известной работе «Как заниматься самообразованием» пишет следующее: «Всякое настоящее образование добывается путем самообразования... Все, что делаешь и чего добиваешься самолично, по своей воле и желанию, – это залезет в голову всего крепче...» [4, 52].

Практика показывает, что значительная часть студентов-первокурсников учится ниже своих возможностей из-за отсутствия навыков самостоятельной работы. Поэтому готовить будущих студентов к самостоятельной учебной деятельности необходимо еще в школе, а перед преподавателем каждой учебной дисциплины в вузе ставится задача, максимально используя особенности предмета, помочь студенту наиболее эффективно организовать свою учебно-познавательную деятельность, рационально планировать и осуществлять самостоятельную работу, а также обеспечивать формирование общих умений и навыков самостоятельной деятельности.

Понятие «самостоятельная работа» в литературе определяется по-разному, но в основном сводится к следующему: *самостоятельная работа – это деятельность студентов по усвоению знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется им* [1, 155]. Различают два вида самостоятельной работы студентов под контролем преподавателя: самостоятельная работа на лекциях и в процессе проведения практических занятий; самостоятельная работа вне учебных занятий.

Изучение вузовских курсов непосредственно *в аудиториях* обуславливает такие содержательные элементы самостоятельной работы, как умения слушать и записывать лекции; критически оценивать выступления товарищей на семинаре, групповых занятиях, конференциях; продуманно и творчески строить свое выступление, доклад, рецензию; продуктивно готовиться к зачетам и экзаменам. Самостоятельная работа студентов в аудитории может заключаться в более глубоком и подробном изучении отдельных теоретических положений, методов и способов решения проблем, которое требует присутствия и участия преподавателя.

К самостоятельной работе *вне аудитории* относятся конспектирование и работа с книгой, документами, первоисточниками; доработка и оформление записей по лекционно-

му материалу (как текстовому, так и в электронном варианте); проработка материала по учебникам, учебным пособиям и другим источникам информации; выполнение рефератов; подготовка к семинарам, конференциям, «круглым столам»; участие в проведении различных исследований и обработке их данных; анализ проблемных ситуаций по учебной или исследовательской теме; подготовка к деловым играм; выполнение курсовых, дипломных работ, подготовка к зачетам, экзаменам и т.д. Для внеаудиторного изучения традиционно предлагаются вопросы по темам, основной материал которых рассмотрен в аудитории, индивидуальные задания для закрепления и углубления знаний, а также задания творческого характера [5, 368]. Рассмотрим их подробнее.

Овладение навыками самостоятельной работы с *книгой* и другими источниками научно-технической, производственно-технологической и общественно-политической информации включает в себя два основных взаимосвязанных элемента – умение читать и умение вести записи. Культура чтения – составная часть культуры умственного труда и культуры личности вообще – основа ее активной познавательной деятельности.

Важное требование – соблюдение при работе с книгой определенной последовательности. Вначале следует ознакомиться с общим ее построением, оглавлением, содержанием предисловия или введения. Это дает общую ориентировку, представление о структуре и вопросах, которые рассматриваются в книге. Следующий этап – чтение. Первый раз сообразно прочитайте материал от начала до конца, чтобы получить о нем цельное представление. При повторном чтении происходит постепенное глубокое осмысление каждой части и всего материала в целом, критического и позитивного в нем, выделение основных идей, системы аргументов, наиболее ярких примеров и т.д.

Методика работы с литературой предусматривает также ведение записи прочитанного. Это позволяет привести в систему знания, полученные при чтении, сосредоточить внимание на главных положениях, зафиксировать и закрепить их в памяти, а при необходимости вновь обратиться к ним. Как показывает практика, в самостоятельной работе студентов встречаются существенные трудности, вызванные, в первую очередь, как недостаточностью, так и отсутствием навыков работы с информацией. Студенты затрудняются в составлении тезисов, аннотаций, написании рефератов, не умеют сформулировать основные идеи ксерокопированного текста, классифицировать и обобщать факты. Поэтому конспекты, рефераты порой представляют собой переписывание статей, разделов книг.

Развитие глобальных компьютерных сетей создало принципиально новую ситуацию в работе с *информацией*. Компьютерные средства, телекоммуникации, сеть Интернет дают возможность активизировать когнитивную деятельность учащихся, порождают дополнительную мотивацию учения, возможности индивидуализировать обучение.

Организация самостоятельной деятельности обучаемых сегодня предполагает гибкую систему, позволяющую приобретать знания там и тогда, где и когда это удобно обучаемому. В связи с этим ставится задача формировать, начиная с начальной школы, коммуникативные навыки, умения добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать, хранить, оперативно обмениваться ею с помощью современных компьютерных технологий.

Использование информационных технологий в определенной мере облегчает и работу преподавателя. Преимуществами новых технологий являются удобство и наглядность изложения материала, легкость его перемещения, возможность быстро найти нужную информацию, показать изучаемый процесс или явление в динамике. Кроме того, они позволяют разгрузить преподавателей от определенной части работы по контролю и консультированию. Некоторые темы, более легкие, пригодные для самостоятельного усвоения, требующие работы с дополнительными источниками информации, а также отдельные работы, связанные с выполнением поисковых, исследовательских задач, могут изучаться без помощи преподавателей. Компьютерные обучающие программы предоставляют учащемуся тренирующие задания и упражнения, оценивают их выполнение, оказывают оперативную помощь в виде подсказок, разъяснений типовых ошибок, предъявления соответствующего теоретического материала. Тестирование в качестве контроля за учебной деятельностью может охватывать большое количество учащихся одновременно.

Благодаря использованию современных средств обучения (экспертных систем, тренажеров, систем тестов, игр, имитационных моделей) достигается более интенсивное использование аудиторного и внеаудиторного времени.

Один из сложных видов самостоятельной работы – *конспектирование* (от лат. *conspicere* – обзор). В конспекте должны быть отражены основные принципиальные положения источника, то новое, что внес его автор, основные методологические положения работы, аргументы, этапы доказательства и выводы. Умение излагать мысли автора сжато, кратко и собственными словами приходит с опытом и знаниями. Но их накоплению помогает соблюдение одного важного правила – не торопиться записывать при первом же чтении, вносить в конспект лишь то, что стало ясным.

Конспект не должен быть безликим, состоящим из сплошного текста. В. И. Загвязинский [1, 158] считает возможным особо важные места, яркие примеры выделять цветным подчеркиванием, взятием в рамочку, пометками на полях специальными значками, чтобы как можно быстрее найти нужное положение. Дополнительные материалы из других источников, ссылки удобно фиксировать на полях, где также записываются собственные суждения, мысли, появившиеся в процессе или после составления конспекта, вопросы, которые необходимо выяснить.

Составление конспекта является очень важной частью процесса усвоения материала лекции. Работа студента на лекции требует умения правильно фиксировать материал, вести краткие записи, отражающие наиболее важные моменты, основные положения, излагаемые лектором. Здесь же располагаются мелкие чертежи, рисунки, поясняющие схемы и диаграммы, цитаты и т.п.

Расширению и углублению знаний студента способствует подготовка *реферата* (от лат. *referre* – докладывать, сообщать). Студенческие рефераты, как правило, дополняют и развивают основные вопросы, изучаемые на лекциях и семинарских занятиях. Ведущее место должны занимать темы, которые представляют профессиональный интерес, несут в себе элемент новизны. Тем самым создается мотивационная готовность к самостоятельному выполнению задания.

Работа над рефератом как один из значимых видов самостоятельной работы, формирующих навыки информационного поиска, способствует развитию самостоятельного мышления студента, так как требует умения уяснить логику, выбрать основное, кратко изложить содержание изучаемого документа, делать выводы. Реферативные материалы должны представлять письменную модель первичного документа – научной работы, книги, статьи. В процессе подготовки реферата студент учится перерабатывать, обобщать и систематизировать знания, классифицировать конкретные явления, приобретая таким образом первоначальные навыки научно-исследовательской деятельности [1, 159].

Таким образом, подобное многообразие аудиторных и внеаудиторных видов работы даст возможность студенту в большей степени выразить свои интеллектуальные и творческие способности, интересы, предпочтения, а также необходимые профессиональные умения через наиболее привлекательные для него виды.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М., 2008.
2. Дистервег, А. Избр. пед. соч. / А. Дистервег. – М., 1956.
3. Ушинский, К. Д. Избр. пед. соч. / К. Д. Ушинский. – М., 1949. – Т. 1.
4. Рубакин, Н. А. Как заниматься самообразованием / Н. А. Рубакин. – М., 1962.
5. Сычева, М. В. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов в учебной аудитории и вне вуза / М. В. Сычева // Язык. Право. Общество : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2014.

УДК 371.388

*Елена Юрьевна Фролова*  
*г. Пенза, e-mail: frolyin@rambler.ru*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИШКОЛЬНОГО ОПЫТНОГО УЧАСТКА ДЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ**

В настоящее время в образовательной сфере все большее внимание уделяется развитию всесторонне развитой личности, способной творчески мыслить, анализировать, систематизировать, самостоятельно искать пути решения проблем. Данные задачи по формированию этих качеств ложатся на образовательные учреждения и в первую очередь на среднюю школу. Именно здесь должны закладываться основы развития думающей, самостоятельной личности.

Наиболее доступной для разрешения вопросов мотивации школьников к учению выступает исследовательская деятельность, основной функцией которой является инициирование учеников к познанию мира, себя и себя в этом мире.

Под исследовательской деятельностью понимается деятельность учащихся, связанная с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы.

Научно-исследовательской деятельностью в развитии критически мыслящей личности, способной самостоятельно искать ответы на возникающие вопросы и делать выводы, выступает фактором саморазвития, самоопределения, оказывает существенное влияние на личностно профессиональное становление ученика.

Научно-исследовательская деятельность является:

- мощным средством, позволяющим увлечь новое поколение по самому продуктивному пути развития и совершенствования;
- одним из методов повышения интереса и соответственно качества образовательного процесса.

Исследовательской деятельностью называют один из видов творческой деятельности учащихся, которая характеризуется рядом особенностей:

- исследовательская деятельность связана с решением учащимися творческой задачи с заранее неизвестным решением. Этим она отличается от проектной деятельности, которая предполагает четкое прогнозирование результата и ясное представление о конечном продукте деятельности;
- несмотря на то, что исследовательская деятельность является самостоятельным творческим процессом приобретения новых знаний, она обязательно должна проходить под руководством специалиста, так как ее целью является уяснение сущности явления, достижение истины.

В исследовательской деятельности принимают участие два субъекта: учитель и ученик, причем учитель выполняет роль помощника, наставника, а ученик – опытного исследователя, ищущего ответы на неизвестные вопросы, результатом которых, будет формирование исследовательского типа мышления и мировоззрения в целом.

Исследовательская работа должна включать следующие этапы: постановка и формулирование проблемы исследования; выдвижение и теоретическое обоснование гипотезы; план работы; проведение исследования; обработка и интерпретация данных; написание научного доклада или статьи; публичная защита своего исследования.

В данной статье я предлагаю вариант исследовательской работы по биологии, поскольку данный предмет содержит большой диапазон объектов исследования, причем объектов, которые окружают нас повседневно в природе. Данный предмет имеет необходимые условия для исследовательской работы в школе. Каждое среднее общеобразовательное учреждение имеет пришкольный опытный участок, который можно использовать для реализации поставленной проблемы научного исследования. Наиболее оптимальным объектом исследования являются растения, поскольку они имеют небольшой период онтогенеза, следовательно, результат их качественного изменения может быть виден на первом году исследования, растения довольно крупные, т.е. ребенок может их потрогать, измерить, посчитать, сравнить.

Одним из вариантов исследовательской работы может быть изучение влияния регуляторов роста на морфометрические показатели яровой пшеницы. Актуальность данного исследования заключается в практической значимости, поскольку зерно является главным продуктом сельского хозяйства. Объектом исследования будет яровая пшеница. Предмет исследования: измерение полевой всхожести и морфометрических показателей на разных этапах развития растения.

Для проведения исследований понадобится несколько вариантов регуляторов роста. Они представлены в широком ассортименте в садоводческих магазинах.

Поскольку данная работа выходит за рамки школьного курса, ее можно проводить во внеучебное время. Результат данной работы может быть представлен на городской школьной конференции.

Целью данного исследования является выявление влияния регуляторов роста на полевую всхожесть и морфометрические показатели яровой пшеницы. Задачами исследования будут: 1) измерить полевую всхожесть семян; 2) измерить площадь листовой поверхности; 3) подсчитать количество зерен в одном колосе и количество колосьев к моменту уборки урожая; 4) увидеть закономерности между качественными изменениями исследуемых показателей и урожайностью.

Так как данная тема выходит за рамки школьного курса, необходима дополнительная работа учителя и ученика по поиску нужной информации для проведения данного исследования. Потребуется данные о самой исследуемой культуре, ходе ее онтогенеза, качественных изменений на каждой стадии ее развития, ее агротехнике, материалы по подсчетам полевой всхожести и площади листовой поверхности, зависимости степени вегетативного развития растения на урожайность культуры.

Подготовку к исследованию необходимо начинать с середины третьей четверти. Нужно определить гипотезу, составить план исследования, найти материал по данной культуре, по подсчетам, необходимым в ходе работы, определиться с местом посева и подготовкой почвы под данную культуру, выбрать необходимое количество регуляторов роста, приготовить рабочий раствор и сам объект исследования. В апреле, когда сойдет снег, необходимо подготовить почву к посеву и в конце апреля – начале мая провести посев исследуемых образцов, причем необходимы образцы не только обработанные регулятором роста перед посевом, но и опытный образец (то есть замачивание семян проводится в воде, а не в растворах регуляторов роста), с которым исследуемые образцы будут сравниваться. Оптимальная площадь участка под каждый образец  $1 \text{ м}^2$ , повторность опыта четырехкратная, количество зерен для посева на один участок – 500 шт. Собственно исследовательская работа начинается с полевой всхожести семян опытных образцов, когда она достигает 70–80 % необходимо провести подсчеты количества взошедших семян. Затем по стадиям онтогенеза пшеницы (кущение, выход в трубку, колошение – цветение, молочная спелость) провести измерения площади листовой поверхности и в конце августа – начале сентября провести сбор урожая и подсчет количества колосьев на одном растении и количества зерен в одном колосе. Для выборки выбрать 8–10 среднестатистических растений и подсчитать средний показатель площади листовой поверхности и количества колосьев и зерен в колосе по вариантам опыта. Путем сравнения всех полученных данных сделать вывод о влиянии регуляторов роста на вегетативную массу и урожайность яровой пшеницы. Проследить зависимость качества урожая и количества зерен на одном растении от



изменений в вегетативной массе пшеницы, в зависимости от способов обработки. Таким образом, проведя данное исследование, ученик самостоятельно выявляет зависимость качества урожая от вегетативной массы растения и полевой всхожести, поскольку урожайность зависит от количества ассимилятов, полученных в процессе фотосинтеза, что в свою очередь зависит от вегетативной массы растения, в которой протекает данный процесс, и полевая всхожесть будет определять количество продуктивных растений к уборке урожая.

Данная исследовательская деятельность формирует и развивает умения наблюдать, анализировать, систематизировать, сравнивать, искать способы решения поставленных задач, искать дополнительные источники информации и достигать намеченных целей, результаты которых могут быть представлены на школьных конференциях.

**УДК 372.878**

*Татьяна Анатольевна Шипилкина*

*г. Пенза, e-mail: kaf\_muz@mail.ru*

### **МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Мысль о воздействии музыкального искусства на духовное развитие личности, о ее облагораживающем влиянии на культурный и нравственный облик нации была всегда основной в деятельности выдающихся музыкальных просветителей России.

Важная роль в этой благородной деятельности принадлежит музыкантам-педагогам А. Г. Рубинштейну, М. А. Балакиреву, Г. Я. Ломакину, С. И. Танееву, А. Б. Гольденвейзеру, Г. Г. Нейгаузу, Б. В. Асафьеву, М. В. Юдиной, Г. Н. Рождественскому, Д. Д. Благому и многим другим, проводившим широкую музыкально-просветительскую работу.

В научной литературе проблема музыкально-просветительской деятельности педагога-музыканта находит отражение в исследованиях О.А. Апраксиной, Б. В. Асафьева, Л. А. Баренбойма, Н. Ю. Брюсовой, Д. Б. Кабалева, Б. Л. Яворского, в диссертационных исследованиях И. У. Аушевой, Л. А. Безбородовой, С. Л. Глебовой, Ю. И. Засухи, Е. Н. Михайленковой, Е. В. Павловой, Н. В. Серегина, Э. Н. Скуратовой. Учеными предпринимались попытки рассмотрения различных аспектов этой проблемы.

Так, по мнению Б. В. Асафьева, большое внимание уделявшего значению пропаганды музыкального искусства, педагог должен видеть задачи просвещения в стремлении «не навязывать музыку, а убеждать ею, не развлекать, а радовать». При этом он особо подчеркивает воздействие аудитории на уровень творчества и исполнительства: «...пора заняться проблемой подготовки понятливых, культурных слушателей, которых не так уж много и от интеллектуального уровня которых зависит прогресс нашей музыки. Как бы ни был высоко развит и образован исполнитель, он невольно снизит качество своего искусства, если запросы аудитории не будут повышаться» [1, 138].

Большой вклад в теорию вопроса музыкально-просветительской деятельности учителя внес Д. Б. Кабалевский. Обобщив богатый практический опыт, он обосновал задачи просветительской работы, определил ее типы и формы. Целенаправленное развитие массового музыкального просвещения становится у Д. Б. Кабалева одной из наиболее актуальных задач эстетического воспитания. В ряде статей он обращает особое внимание на то, что планы работы по музыкально-эстетическому воспитанию в школах обычно ограничиваются лекциями на тему «Как слушать и понимать музыку». Но лекции сами по себе не могут научить слушать, понимать музыку. Композитор считает их частью одной системы, одним из звеньев многих других средств приобщения детей к музыкальному искусству.

Следует отметить педагогическую значимость данных взглядов, так как речь идет о системе регулярного, музыкально-просветительского воздействия на слушателя. Такое воздействие должно осуществляться на протяжении длительного времени в одной и той

же группе детей, должно быть тщательно продуманным, последовательно развертываемым на основе определенной целенаправленной идеи с использованием конкретных форм общения именно с данным слушательским составом.

Музыкальное просветительство, сформировавшееся в вид деятельности, было направлено на распространение знаний о музыке, приобщение людей к лучшим образцам мировой музыкальной культуры.

Задачи и содержание музыкального просветительства определялись эпохой, состоянием культуры и уровня эстетического развития общества, его потребностями. В настоящее время, когда подъем общей и музыкальной культуры общества стал необходимым условием его благоприятного существования, организация систематической и планомерной музыкальной просветительской работы обретает особую актуальность и требует научного подхода в разработке ее методов.

Рассматривая сущность музыкально-просветительской деятельности учителя, необходимо обратиться к ряду исследований, обогащающих теоретические представления о подготовке учителя музыки общеобразовательной школы.

Так, И. У. Аушева, обращаясь к разработке методики формирования просветительской направленности учебного процесса конкретизирует понятие просветительской деятельности как деятельности учителя общеобразовательной школы, сопряженной с задачами реальной социокультурной обстановки, заключающейся в целенаправленном приобщении широкой слушательской аудитории к современной музыкальной культуре и осуществляемой в единстве учебной и внеучебной деятельности в форме общения при необходимом уровне музыкально-исполнительской и речевой культуры учителя [2, 8].

Изучая сущность внеурочной музыкально-просветительской деятельности учителя музыки общеобразовательной школы, Е. В. Павлова рассматривает этот вид работы как процесс, дополняющий школьные уроки музыки, предполагающий согласованность с программой по музыке и учет всех требований, предъявляемых к школьному уроку музыки [3, 16].

Л. А. Безбородова понимает музыкально-просветительскую деятельность учителя как педагогически ориентированное в условиях свободного времени интеллектуальное и эмоциональное воздействие на личность воспитанника, сопряженное с задачами реальной социокультурной обстановки [4, 12].

По мнению Ю. И. Засухи музыкальное просвещение представляет собой важную составляющую художественного процесса, под которым понимается динамическая система создания, распространения и потребления ценностей искусства [5, 10].

Успешная организация внешкольной работы по приобщению учащихся к общечеловеческим и музыкальным ценностям музыкальной культуры зависит от четкого определения исходных позиций, т.е. принципов музыкально-просветительской деятельности учителя музыки.

Под принципами мы понимаем основополагающие идеи, требования, от соблюдения которых в значительной мере зависит эффективность любого вида деятельности. Обобщая изученный материал, мы выделяем следующие принципы, на которых базируется музыкально-просветительская деятельность:

- методологические (гуманизм, демократизм, связь с жизнью);
- дидактические (систематичность и целостность, наглядность, осознанность, активность);
- творческие (принцип свободы выбора, сопряженность творчества ученика и учителя, развитие художественно-творческих способностей).

Залогом успешной организации музыкально-просветительской работы в школе является профессиональная готовность учителя к данному виду деятельности. Среди основных показателей готовности учителя к музыкально-просветительской деятельности мы выделяем следующие:

- наличие устойчивого интереса к музыкально-просветительской деятельности;
- осознание социальной значимости музыкального просвещения в развитии школьника;

- владение специальными историко-теоретическими музыкальными знаниями и приемами интеллектуальной деятельности;
- наличие организаторских способностей, необходимых для планирования и осуществления музыкально-просветительской деятельности;
- владение арсеналом профессиональных умений, связанных с практическим осуществлением внеурочной музыкально-просветительской деятельности (музыкально-исполнительское мастерство, артистизм, образная, содержательная речь, коммуникативные умения и навыки, эмоциональная убедительность) и способностью интегрировать данные умения в условиях общеобразовательной школы;
- наличие творческих способностей, направленных на актуализацию творческого потенциала личности как педагога, так и учащегося и обеспечивающих поиск и нахождение собственных способов самовыражения и саморазвития.

Таким образом, все вышесказанное позволяет сделать вывод, что влияние на общественную жизнь музыкального просветительства бесспорно, и профессионализация данного рода деятельности – потребность времени. Уровнем культуры измеряется сила духа нации, ее будущее, и потому так актуально, более того, жизненно необходимо сегодня возрождение и утверждение приоритетов духовности через активную музыкально-просветительскую работу.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев ; под ред. Е. М. Орловой. – М. ; Л. : Музыка, 1965. – 151 с.
2. Аушева, И. У. Формирование просветительской направленности учебного процесса в фортепианном классе музыкально-педагогического факультета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Аушева И. У. – М., 1990. – 16 с.
3. Павлова, Е. В. Педагогические условия совершенствования подготовки будущего учителя музыки к внеурочной музыкально-просветительской деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Павлова Е. В. – Чебоксары, 2003. – 212 с.
4. Безбордова, Л. А. Теория и методика дирижерско-хоровой подготовки студентов к музыкально-просветительской деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Безбордова Л. А. – М., 1997. – 355 с.
5. Засуха, Ю. И. Педагогические основы непрерывного музыкального просвещения масс средствами культурно-просветительской работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Засуха Ю. И. – Л., 1986. – 16 с.

## Секция 3

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

---

---

УДК 810.02/3

*Игорь Львович Беккер*

*г. Пенза, e-mail: igor.bekk@gmail.com*

*Кристина Валерьевна Смирнова*

*г. Пенза, e-mail: smirowa.cristina2015@yandex.ru*

### СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Межкультурная компетентность (далее МК) – одна из существенных характеристик современного человека живущего в условиях нарастающей глобализации. Она лежит в основе успешной межкультурной коммуникации. В самом общем виде межкультурной коммуникацией называются разнообразные формы взаимодействия индивидов, групп или организаций, принадлежащих к различным культурам. Один из исследователей проблемы формирования МК в условиях глобализации А. П. Садохин акцентирует внимание на том, что решающим является вопрос о значимости культурных различий, способность их осознать, понять и адекватно учесть в процессе коммуникации [1]. Для успешного диалога необходима определенная совокупность знаний, навыков и умений, установок и ценностных ориентаций, общая для всех участников процесса, которая в теории коммуникации получила название межкультурной компетенции или компетентности.

Термины «компетенция» и «компетентность» широко используются в современной научной педагогике А. В. Хуторской определяет данные понятия следующим образом: *компетенция* – социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере; *компетентность* – владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере [2].

Понятие «межкультурная компетентность» с разных позиций рассмотрено многими отечественными и зарубежными учеными. При этом заметим, что большинство исследователей не делает различий между терминами «компетентность» и «компетенция» и употребляют, в основном, последний. При этом, если следовать точке зрения А. В. Хуторского, правильнее было бы использовать термин «межкультурная компетентность». Используя имеющиеся в нашем распоряжении результаты различных исследований [3, 4, 5], попытаемся создать целостное представление о межкультурной компетентности.

Межкультурная компетенция как целостное новообразование в структуре личности представляет собой способность и готовность коммуниканта эффективно участвовать в межкультурной коммуникации, т.е. быть компетентным в данной сфере деятельности.

С философской точки зрения межкультурная компетенция, охватывает в основном онтологический аспект становления личности (Н. Д. Гальскова), то есть выходит далеко за пределы «чистой» коммуникации и становится ее общечеловеческой основой, создавая «межкультурный фон», без которого невозможна успешная коммуникативная деятельность.

С психологических позиций большинство исследователей рассматривают межкультурную компетенцию как способность быть посредником (медиатором), интерпретировать одну культуру в терминах другой» (М. Бирам, Англия); способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности (Г. В. Елизарова).

Существенными социально-психологическими признаками МК также являются:

- открытость к познанию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и других межкультурных различий;
- психологический настрой на кооперацию с представителями другой культуры;
- умение разграничивать коллективное и индивидуальное в коммуникативном поведении представителей других культур;
- способность преодолевать социальные, этнические и культурные стереотипы; и т.д. (А. П. Садохин).

С педагогических позиций межкультурная компетенция представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с партнерами из других культур как на бытовом, так и на профессиональном уровне и связана с объемом и качеством информации о явлениях и ценностях другой культуры. Кроме этого межкультурная компетенция подразумевает знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка, с теми элементами социокультурного контекста, которые уместны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка, а именно: обычаи, правила, нормы поведения, социальные условности, ритуалы, страноведческие знания и т.д.

Для овладения межкультурной компетенцией также необходимо знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; индивидуальных мотиваций, форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей (Н. Н. Васильева).

Таким образом, межкультурная компетенция, или точнее, межкультурная компетентность, представляет собой сложное образование, включающее следующие компоненты:

- общекультурологические и культурно-специфические знания;
- умения практического общения;
- межкультурная психологическая восприимчивость в основе которой – положительная установка на межкультурный диалог;
- некоторые особенности мышления (прежде всего, способность к межкультурной рефлексии);
- определенные качества личности, например, толерантность.

Такое понимание позволяет сделать вывод о том что МК охватывает интеллектуально-познавательную, эмоционально-волевою, ценностно-смысловую и поведенческую сферы личности, что позволяет выделить соответствующие структурные компоненты: когнитивный, эмотивный, аксиологический, прагматический.

В рамках нашего исследования представляется целесообразным разграничить понятия «компетенция» и «компетентность» в соответствии со сложившимся в отечественной педагогике пониманием этих терминов. В структуру межкультурной компетентности входит ряд компетенций, которые в большей или меньшей степени отражают сформированность ее основных компонентов. В связи с этим заслуживает рассмотрения понимание МК, разработанное Я. В. Садчиковой [5, 6].

«Межкультурная компетентность представляет собой системное качество личности, проявляющееся в знании и понимании своей и иностранной культуры, в устойчивом интересе к поликультурным ценностям, умении выступать в роли посредника между представителями своей и иностранной культур, определять причины нарушения межкультурной коммуникации и преодолевать коммуникативные барьеры, возникающие из-за межкультурных различий в разнообразных видах деятельности, в том числе и в профессиональной».

Межкультурная компетентность реализуется в совокупности следующих компетенций: лингвистической, ценностно-смысловой, страноведческой и коммуникативной».

Такое понимание содержания структуры МК позволило Я. В. Садчиковой провести успешный эксперимент формированию межкультурной компетентности студентов процессе обучения иностранному языку в техническом вузе.

Проанализировав различные подходы к структуре и содержанию МК, существующие в современной педагогике, мы предлагаем собственный вариант модели МК. Использование данной модели, по нашему мнению, позволит успешно сформировать МК у учащихся СОШ в процессе обучения иностранному языку.

Лингвистическая компетенция	– знания о языке как о системе; – практические речевые умения и навыки;
Страноведческая (лингво-культурная) компетенция	– страноведческие знания; – знание менталитета и национального характера носителей иностранного языка; – знание о сходствах и различиях языковой картины мира носителей русского и иностранного языков; – умение общаться с носителями изучаемого языка и иноязычной культуры; – умение интерпретировать явления иноязычной культуры с позиции ее представителей
Ценностно-смысловая компетенция	– качества личности и ценностно-смысловые установки, обеспечивающие успешную межкультурную коммуникацию
Коммуникативная компетенция	– наличие опыта межкультурной коммуникации с использованием изучаемого иностранного языка; – адекватное иноязычное речевое поведение; – способность и готовность работать в группе; – владение разными социальными ролями в коллективе

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Садохин, А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. 10, № 1. – С. 125–139.
2. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007.
3. Мильруд, Р. П. Обучение культуре и культура обучения языку / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 5. – С. 12–19.
4. Кобзева, Н. А. Межкультурный подход к обучению иностранному языку в техническом вузе / Н. А. Кобзева, К. С. Карбышева. – URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe).
5. Садчикова, Я. В. Формирование межкультурной компетенции студентов нелингвистических факультетов вузов в процессе обучения иностранному языку / Я. В. Садчикова, И. Л. Беккер // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 4. – С. 87–89.
6. Садчикова, Я. В. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Садчикова Я. В. – Пенза, 2009.

УДК 811.161.1

**Игорь Львович Беккер**

г. Пенза, e-mail: [igor.bekk@gmail.com](mailto:igor.bekk@gmail.com)

**Нигяра Сайфуллаевна Бабаджанова**

г. Пенза, e-mail: [leben.87@mail.ru](mailto:leben.87@mail.ru)

### О СОДЕРЖАНИИ И СТРУКТУРЕ МОДЕЛИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

Современная педагогика одной из стратегических целей воспитания определяет формирование базовой культуры личности. Анализ работ современных ученых-педагогов, исследовавших образовательный потенциал культурологического и культууроформирующего

щего подходов (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, Б. Т. Лихачев, В. А. Сластенин), позволяет сделать вывод о том, что базовая культура личности – динамическая целостность, включающая в себя оптимальное сочетание знаний, практических умений и навыков, опыта деятельности и поведения, свойств, качеств, и ценностно-смысловых ориентаций личности, позволяющих ей успешно самоопределяться и самореализовываться в современном мире в гармонии с общественной культурой.

Одно из конкретных проявлений базовой культуры личности – иноязычная культура, которая формируется, в основном, в процессе изучения иностранных языков. На методологическом уровне проблема формирования иноязычной культуры разработана в современной лингводидактике, в том числе и в работах Е. И. Пассова [1]. По определению Е. И. Пассова «иноязычная культура есть та часть общей культуры человечества, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культуроведческом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах» [1].

1. Познавательный аспект реализуется на основе культуроведческого содержания образования в процессе межкультурного диалога. Это значит, что в формировании иноязычной культуры личности участвуют, как минимум, две культуры: культура стран и народов изучаемого языка и культура, носителем которой является учащийся. При этом необходимо добиться, чтобы ученик, осваивающий иностранный язык, почувствовал дух иноязычной культуры, принял ее самоценность, так же как он чувствует дух и принимает самоценность родной культуры. Так происходит формирование и развитие своеобразного «межкультурного менталитета».

Достичь такого образовательного результата можно только в межкультурном диалоге или «диалоге культур» (точнее, не самих культур, а их дидактических моделей) в их взаимодействии: взаимовлиянии, проникновении или отталкивании. В процессе обучения иностранному языку это возможно, если систематично и последовательно осуществляется сравнение, сопоставление, рациональный анализ и эмоционально-ценностное переживание учащимися элементов родной культуры и культуры изучаемого языка.

Существуют определенные педагогические условия, обеспечивающие реализацию такого подхода к обучению иностранным языкам, в том числе:

- иностранный язык рассматривается как неотъемлемый компонент культуры, ее аккумулятор, носитель и выразитель;
- ученик общается с учителем как ретранслятором и интерпретатором культуры другого народа;
- в процессе обучения широко применяются учебные разговорные тексты, т.е. аутентичные тексты-высказывания носителей языка о своей культуре;
- тексты художественной, справочно-академической литературы и комментарии к ним;
- используются выразительные и содержательные возможности кино, театра, средств массовой коммуникации;
- в процесс обучения как элементы содержания образования включаются факты и явления реальной действительности, представленные предметно и предметно-вербально.

В рамках развивающего (психологического) аспекта иноязычной культуры, развиваются и формируются свойства личности ученика, обеспечивающие успешность процесса познания: мотивы достижения реальных результатов в процессе изучения иностранного языка; развитие способности к восприятию, запоминанию, пониманию, интерпретации, эмоциональному переживанию и практическому применению лингвистического материала. Развитие вышеперечисленных перцептивных, интеллектуальных и эмоциональных способностей закладывает основу для успешного овладения учащимися базовыми и фоновыми знаниями, необходимыми для овладения иностранным языком и его практического применения в ситуациях межкультурного общения и взаимодействия.

В воспитательном аспекте иноязычной культуры Е. И. Пассовым отражены духовные ценности, которые должны быть вовлечены в образовательный процесс. В возможности сравнения, осознания, интерпретации и эмоционально-ценностного переживания фактов и явлений родной и иноязычной культур заложен воспитательный потенциал иноязыч-

ного образования и коммуникативной образовательной технологии. Е. И. Пассов справедливо отмечает, что «воспитание не может рассматриваться вне метода» [1]. Поскольку иноязычная коммуникация – основной метод коммуникативной образовательной технологии, учитель иностранного языка как коммуникатор предстает перед учениками носителем, интерпретатором, пропагандистом ценностей и иноязычной родной культуры. Только при этом условии у ученика может возникнуть и закрепиться ценностное отношение к культуре изучаемого языка, процессу иноязычной коммуникации, изучаемому иностранному языку.

В учебном аспекте представлено «социальное содержание» иноязычной культуры: говорение, аудирование, чтение, письмо (возможен и перевод), а также опыт иноязычного общения. Последний компонент предполагает адекватное поведение учащихся в различных ситуациях межкультурного общения и взаимодействия с использованием изучаемого иностранного языка.

Процесс формирования речевых навыков и развития речевых умений понимается Е. И. Пассовым как процесс формирования целостного речевого механизма. Для его формирования необходимы знания о строе (системе) языка, о функциях языка (речевых умениях) как средства общения; о нормах речевых отношений (об этике); фоновые знания, то есть «общие для участников коммуникативного акта знания, обеспечивающие понимание при общении» [2, 117].

Одним из основных условий успешной реализации учебного аспекта иноязычной культуры нам представляется реализация лично ориентированных и развивающих моделей обучения, широко используемых в современном образовании. Их использование подразумевает реализацию принципов и методов дифференцированного обучения и построения индивидуальных образовательных траекторий для каждого учащегося с учетом его индивидуально-личностных особенностей, интересов и предпочитаемых видов коммуникативной деятельности.

Проанализировав точку зрения Е. И. Пассова и учитывая реальные возможности освоения иноязычной культуры в общеобразовательных школах в процессе изучения иностранного языка, мы предлагаем наш собственный вариант модели иноязычной культуры. В отличие от модели Е. И. Пассова предлагаемая нами модель представляет не методологический, а дидактический уровень рассмотрения проблемы и позволяет решить конкретную образовательную задачу – сформировать отдельные элементы иноязычной культуры учащихся.

#### **Познавательный (культуроведческий) аспект**

Педагогическая задача: сформировать представления учащихся о иноязычной культуре.

Учащиеся должны:

- знать элементы бытовой (материальной), этноконфессиональной, художественной, научной культуры народа (нации) страны (стран) изучаемого языка;
- понимать роль культуры как основы материальной и духовной жизни народа;
- уметь анализировать и оценивать роль отдельных элементов культуры в жизни народа;
- сопоставлять и соотносить роль и значение отдельных элементов культуры стран (народов) изучаемого языка с реалиями родной культуры;

Педагогический результат: знание и понимание учащимися иноязычной культуры как процесса и результата взаимодействия родной культуры и культур стран изучаемых языков.

#### **Развивающий (психологический) аспект:**

Педагогическая задача: сформировать мотивационную сферу и развить психические способности, позволяющие учащимся целенаправленно приобретать иноязычную культуру как интегративное качество личности в процессе изучения иностранного языка (языков).

У учащихся должна быть сформирована:

- положительная мотивация на межпредметную учебно-познавательную деятельность, направленную на формирование иноязычной культуры;



– развиты способности к восприятию, запоминанию, осознанию и осмыслению, эмоциональному переживанию лингвистической и другой социально значимой информации, составляющей содержание иноязычной культуры.

Педагогический результат: создана эмоционально-мотивационная и перцептивная основа для формирования иноязычной культуры.

**Воспитательный (педагогический) аспект:**

Педагогическая задача: сформировать осознанное личностно-ценностное отношение к иноязычной культуре.

У учащихся должна быть сформировано ценностное отношение:

- к культуре как социальному и духовному явлению,
- к культуре изучаемого языка и родной культуре;
- к процессу иноязычной коммуникации;
- к изучаемому иностранному языку.

Педагогический результат: иноязычная культура воспринимается учащимися как безусловная ценность.

**Учебный (социальный) аспект:**

Педагогическая задача: сформировать знания, умения, навыки и опыт деятельности, позволяющие учащимся успешно осваивать лингвистическую составляющую иноязычной культуры.

Учащиеся должны:

- знать язык как систему;
- владеть речевыми умениями и навыками;
- обладать реальным опытом иноязычной коммуникации.

Предлагаемая модель позволит педагогу и самим учащимся более осознанно подойти к процессу формирования иноязычной культуры.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пассов, Е. И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования / Е. И. Пассов. – URL: [http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28\\_250](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_250).
2. Сабитова, З. К. Лингвокультурология : учеб. / З. К. Сабитова. – М. : Флинта, 2013.

**УДК 37.015.3**

*Елена Андреевна Голоюс  
г. Пенза, e-mail: grizli981@mail.ru*

#### **ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

Одной из главных задач современного образования в высшей школе является формирование профессиональных компетенций будущего выпускника. Это обусловлено стремлением преодолеть разрыв между подготовкой специалистов в вузах и запросами практики. Однако, несмотря на это, по свидетельству исследований [5, 4], процент трудоустроившихся по специальности выпускников вузов остается низким, как и уровень их удовлетворенности полученной профессией. По мнению С. В. Чеботаревой, «традиционная система высшего профессионального образования ориентирована в основном на передачу профессионально важных знаний, а не на развитие личности специалиста, и требует обновления» [5, 4]. В связи с этим, проблема поиска новых методов, технологий развития профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов, а также проблема раз-

работки компетентностной модели специалиста «педагога-психолога», основанной на единстве профессиональных знаний, умений, опыта, личностных качеств и ценностных ориентаций, имеет большую социальную значимость.

Большинство вузов, обучающих студентов по психолого-педагогическому направлению, предлагают студентам фундаментальные теоретические знания об особенностях психологического консультирования; основных закономерностях взаимодействия клиента и психолога и т.п. В то время как сам процесс взаимодействия между клиентом (в качестве которого выступает родитель или ребенок), и педагогом-психологом зачастую «увидеть» или «прочувствовать» на себе обучающимся, в рамках учебного процесса оказывается невозможным.

В первую очередь это связано с трудностями организации подобного процесса. Во многих вузах, помимо основного учебного процесса (посещение лекций, практических занятий, семинаров, сдачи экзаменов и пр.), студенты проходят практику, в рамках которой предлагается применить имеющиеся навыки. Но основным препятствием для осуществления данной задачи на практике является отсутствие у клиентов желания получить консультацию у студентов-практикантов, да и психологи в школах зачастую опасаются доверять своих клиентов неопытным практикантам. Отсюда рождается вопрос, где же можно получить этот бесценный опыт психологического консультирования или проведения тренинговой работы и увидеть то, как работают профессионалы с реальными клиентами?

На наш взгляд данный опыт можно получить на занятиях по таким дисциплинам, как «Арт-терапия» и «Психолого-педагогическая коррекция», где в качестве клиентов выступают сами студенты. В качестве психолога-консультанта изначально выступает преподаватель (практикующий психолог), а впоследствии сами студенты. Подобного рода занятия предполагают проведение тренингов на занятиях по соответствующим дисциплинам. Безусловно такая форма работы вызывает неподдельный интерес у обучающихся, и позволяет на своем опыте почувствовать то, что могут испытывать сами клиенты в ходе терапевтической работы психолога, и послужить началом собственной терапевтической практики. Кроме того, по результатам наших исследований именно такая форма работы способствует формированию профессиональных навыков и развитию личности обучающихся [1, 56].

Среди всего многообразия психокоррекционных методов, используемых на занятиях, мы остановимся на описании таких арт-терапевтических приемов, как кинотренинг и метафорические ассоциативные карты.

Кинотренинг – это разновидность тренингового занятия, в процессе которого происходит просмотр фильма или отдельных его видеосюжетов с последующим обсуждением. Разработчиком данной методики является лондонский психотерапевт Берни Вудер. По его мнению, кинофильм способствует не только переживанию каких-либо эмоциональных реакций, но и личностному развитию зрителя, за счет того, что участники получают возможность анализировать свою жизненную ситуацию через посредника, в роли которого выступает киноперсонаж.

А. А. Трусь предлагает использовать две технологии реализации данного метода. Первая из них – технология «стоп-кадр», в ходе которой тренер останавливает просмотр фильма в определенном месте для совместного анализа материала «в большом кругу».

Вторая технология включает в себя три этапа:

1. Подготовительный. На этом этапе тренер сообщает правила и процедуру предстоящей деятельности, объявляет регламент работы и организует рабочее пространство.
2. Реализация. Данный этап заключается в просмотре соответствующего видеосюжета.

3. Обсуждение фильма или его сюжетов, и получение «сухих остатков». Обсуждение видеосюжета может происходить сначала в малых группах, потом – в «большом кругу». После дискуссии тренер «перебрасывает мостик» из просмотренной и проанализированной ситуации в реальную практику участников тренинга [4, 25].

На основе опыта проведения кинотренингов со студентами психолого-педагогического направления, мы предлагаем следующий перечень кинофильмов, сгруппированных по темам:

- Фильмы о детско-родительских отношениях («Пианистка», «Сокровище», «Кровь с молоком», «Легенды осени», «Кожа, в которой я живу»);
- Фильмы о проблеме выбора, о предназначении в жизни («Иоанна – женщина на папском престоле», «Сталкер», «Господин Никто», «Дивергент», «Философы»);
- Фильмы о супружеских, партнерских взаимоотношениях («Повелитель приливов», «Легенды осени», «Антихрист»);
- Фильмы о принятии чувства вины («Искупление», «Остров проклятых» и др.)

Данный перечень фильмов не полный и может меняться в зависимости от потребностей и задач групповой работы, но тематика кинолента должна быть сохранена.

Следующий вид арт-терапевтических приемов, это метафорические ассоциативные карты. Как «самостоятельный жанр» психокоррекционных методов они появились в 1975 г. Созданные в сотрудничестве художника и психотерапевта, карты стали новым инструментом арт-терапии. За прошедшие десятилетия проективные карты распространились по всему миру. Существует три крупных научных института, разрабатывающих методы работы с проективными картами и публикующими материалы о них. Первый – это немецкий «ОН – институт» под руководством Морица Эгетмайера, созданный на базе издательства «ОН». Второй – израильский Институт Норд под руководством доктора психологии Офры Аялон. И третий – украинский Институт Проективных Карт под руководством Евы Морозовской [2, 4].

Существует множество форм работы и техник использования проективных карт, выбор которой определяется в зависимости от поставленных целей. В качестве стимульного материала данного метода выступают специально разработанные колоды карт, включающие в себя не только изображение разнообразных картинок, но и написанные на картах фразы или слова. Благодаря этому факту, психолог может попросить клиента совместить карту-изображение с картой-словом, в результате чего достигается консолидация обоих полушарий головного мозга и приводит к возникновению новых способов мышления о старой ситуации и появлению инсайтов.

В нашей работе, мы, как правило, используем такие колоды карт как «ОН-карты», «ЕССО», «СОРЕ», «Из сундука прошлого» и ряд других. Благодаря данной форме работы студенты учатся творческому подходу при решении трудных ситуаций и получают навыки работы с клиентом.

Результаты проведенных нами исследований доказывают также, что применение описанных выше арт-терапевтических приемов способствует развитию навыков самоанализа, стремления к саморазвитию и творческой активности, повышению навыков эффективного взаимодействия с окружающими.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Голоюс, Е. А. Развитие психологической культуры методом кинотренинга / Е. А. Голоюс, С. А. Памфилова // Наука и образование в XXI веке : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. : в 17 ч. – Тамбов, 2014. – С. 55–56.
2. Морозовская, Е. Мир проективных карт: Обзор колод, упражнения, тренинги / Е. Морозовская. – М. : Генезис, 2014. – 168 с.
3. Проскурякова, Э. М. Формирование профессиональных компетенций в ходе производственной практики студентов-психологов / Э. М. Проскурякова, Е. Ю. Разумова // Труды МГТА. – URL: [www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/12\\_2009/06.pdf](http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/12_2009/06.pdf)
4. Трус, А. А. Кинотренинг. Технология и методика видеообсуждения / А. А. Трус. – СПб. : Речь, 2011. – 191 с.
5. Чеботарева, С. В. Психологические условия развития профессиональной компетенции студентов специальности «Психология» : автореф. ... канд. психол. наук / Чеботарева С. В. – Н. Новгород, 2009. – 26 с.

УДК 378.147

*Ольга Геннадьевна Груздова*

*г. Пенза, e-mail: olga\_gruzdova@mail.ru*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

Игра – это один из видов деятельности человека, она служит важнейшим средством физического, умственного и нравственного воспитания и самовоспитания детей. Человек играет в любом возрасте, однако делает он это по-разному и играет в разные игры.

Игра имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия. Игра – это модель жизни, включая ее и профессиональный аспект. Когда ситуация становится условной, мнимой, то она развивается по логике возможного, и тогда игра становится средством моделирования условий профессиональной деятельности [1].

В образовательной практике современной высшей школы игровое моделирование занимает все более прочные позиции. По данным известных в игропрактике специалистов В. И. Рыбальского и Н. Б. Мироносцекого введение и широкое использование игр в вузах позволяет уменьшить отводимое на изучение некоторых дисциплин время на 30–50 % при большей эффективности усвоения учебного материала [2]. Процесс обучения становится более творческим, увлекательным, а активность обучаемых «вынужденной», так как сама обстановка интерактивного взаимодействия заставляет участников игрового процесса быть активными. Для продуктивной реализации игрового обучения необходима соответствующая готовность к реализации этого процесса, как со стороны преподавателя, так и студента.

Реализация основных компонентов игры требует обоснования ее правил. Правила игры – те положения, в которых отражается сущность игры, соотношение всех ее компонентов и ее влияние на исследуемый процесс. Их значимость взаимосвязана с их естественностью и негласностью, что позволяет устанавливать логический порядок игры. Для преподавателей правила – основа для постановки задач, решаемых в процессе профессиональной подготовки студентов.

Правила игры, даже четко дидактически разработанные, не могут предсказать ее результата. Игра практически всегда построена на цепочке взаимосвязанных вариативных ситуаций – компонентов игры. Они снимают ее монотонность и заданную обязательность. Вариативные ситуации – импровизационная сущность правил, они придают игре непредсказуемые направления развития темы и отношений участников игры с их ролью и между собой. Это создает естественные предпосылки для подготовки студентов к вариативной профессиональной самореализации.

Игра является для студентов формой реализации их учебной, социальной и профессионально значимой активности. Основой этого является потребность в самореализации, автономных действиях, а источником – процесс подражания и успешный опыт сверстников и представителей профессии, которой стремятся овладеть студенты.

В процессе исследования выявлялась готовность студентов к участию в игре и выполнению определенных действий в той или иной игровой ситуации и роли.

Проведенная работа позволяет утверждать, что готовность студентов к продуктивному участию в игре состоит из следующих компонентов: мотивационная готовность, волевая готовность, умственная готовность, коммуникативная готовность.

Такое понимание «готовности» позволяет рассматривать ее как систему, а потому и учитывать при разработке диагностической методики следующие требования:

- игра должна рассматриваться как целостная система;

– определить основные параметры игры и воспитательной ситуации, подлежащих педагогической диагностике;

– проанализировать основные связи, возникающие между участниками игры в процессе их игрового взаимодействия и анализировать возможность его переноса на профессионально значимые отношения.

Диагностика готовности студентов к обучению (в рамках которого особый акцент делался на формирование профессиональных умений) на основе профессионально направленного игрового моделирования проводилась нами на следующих уровнях:

1. Уровень компонентной диагностики. Данный уровень представлял собой срезы отдельных компонентов готовности студентов к формированию профессиональных умений в процессе реализации определенной ролевой позиции.

2. Уровень структурной диагностики. Данный уровень диагностики позволил нам охарактеризовать каждую структурную единицу готовности студентов к формированию профессиональных умений в той или иной игровой ситуации.

3. Уровень системной диагностики. На данном уровне мы проанализировали взаимосвязи различных компонентов готовности студентов к формированию профессиональных умений. Именно данный уровень диагностики позволил нам прогнозировать результаты применения игровой технологии формирования профессиональных умений во всех ее видах: вербальном, деятельностном и ролевом.

В целом для осуществления диагностики нами были использованы следующие методы: наблюдение, анкетирование, беседы, тестирование, интервьюирование, позволяющие обеспечить надежность и валидность опытно-экспериментальной работы по диагностике готовности студентов к формированию профессиональных умений в процессе игры. В исследовании приняли участие студенты первого курса Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского Государственного Университета, обучающиеся по направлениям: «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Психология» (общая выборка – 109 студентов).

Весьма важным для определения уровня готовности к формированию профессиональных умений студентов в процессе игры является диагностика потребностей и мотивов.

Исследование по определению мотивов выбора будущей профессии проведенное среди студентов первого курса, показало следующее: 14 % студентов выбрали свою будущую профессию под влиянием родителей; для 8 % – это было самостоятельное решение; 22 % студентов осуществили свой выбор под влиянием друзей; а 26 % – под влиянием знакомых; 10 % – под влиянием учителей; 20 % студентов ответили неопределенно.

Одной из задач проведенной среди первокурсников анкеты было выяснение коммуникативной готовности студентов к формированию профессиональных умений. Результаты показали, что большинство студентов (77 %) оценивают уровень развития своих коммуникативных способностей как высокий или средний, а 23 % студентов испытывают трудности в общении с людьми.

В целом, анализ результатов анкеты, интервьюирования, индивидуальных бесед и наблюдения за студентами позволил констатировать наличие готовности студентов к формированию профессиональных умений на занятиях на основе игры по следующим показателям: потребностно-мотивационная готовность, умственная готовность, коммуникативная готовность, волевая готовность, что можно рассматривать критериями готовности студентов к формированию профессиональных умений на основе игровых технологий взаимодействия с преподавателями педагогических дисциплин.

Полученные результаты позволили нам выделить уровни готовности к формированию профессиональных умений студентов в процессе игры. Высокий уровень готовности – когда все четыре показателя готовности имеют положительный результат. Средний уровень готовности – три показателя положительны. Достаточный уровень готовности – два показателя положительны. Низкий уровень готовности – положительным является только один показатель. Полученные данные в ходе экспериментальной работы позволили вычленить определенный уровень готовности студентов к освоению специальности на игровой основе.

Уровень готовности студентов определяет содержание, организацию и методическую обеспеченность занятий по дисциплинам педагогического цикла, на которых были реализованы игровые ситуации с целью формирования профессиональных умений студентов.

Готовность определяется и общим характером взаимодействия преподавателя и студента в учебном процессе вуза. Как известно, достижение целей учебно-воспитательного процесса обеспечивается в первую очередь решением вопросов о содержании, методах, формах и средствах обучения. Повышение эффективности учебно-воспитательного процесса в значительной степени связано с поиском адекватной системы взаимодействия между его участниками. Необходимость в такой системе должна четко осознаваться преподавателем, тогда она будет вполне сознательно проектироваться, обеспечиваться и воплощаться в ходе обучения.

Эффективность процесса игры в профессиональном аспекте во многом определяется тем, как обеспечиваются социально ожидаемые и личностные установки его участников. Важно и то, насколько формы общения в учебном процессе адекватны реализуемым в нем видам деятельности, его качественно новому содержанию. Задача состоит в том, чтобы сформировать развивающуюся систему педагогического взаимодействия, охватывающую все многообразие форм игровых ситуаций.

В процессе исследования выделены следующие виды поведения студентов в процессе игры.

Первый вид характеризуется стремлением активно участвовать в игре; исполнять любые ролевые позиции и творчески подходить к действиям в игровых ситуациях.

Второй вид отличается четкой ориентацией на конкретную специализацию игровой позиции. Они стремятся получить определенную роль и активны в определенной игровой ситуации.

Третий вид ориентирован на пассивное следование указаниям преподавателя дисциплин педагогического цикла в процессе игры.

В ходе анализа причин, затрудняющих игровую адаптацию поведения студентов, было установлено, что среди причин, мешающих студентам успешно реализовать себя в процессе игры, первостепенными являются (по оценкам самих студентов):

- отсутствие умений игровой работы;
- недостаток времени, напряженность учебной программы;
- лень (отсутствие желания);
- неопределенность цели игры и несоответствие будущей профессии содержанию игровой ситуации и личным склонностям и стремлениям.

Так, неопределенность жизненных планов и профориентации студентов, отсутствие приемов и умений систематического, напряженного самовыражения в игровых ситуациях приводит студентов к пассивному отношению к игре; неумению овладеть ролевой профессионально значимой игровой позицией.

Таким образом, анализ качества диагностики готовности студентов к формированию профессиональных умений в процессе игры показал, что:

- диагностический процесс должен быть системным, целостным и личностно ориентированным;
- результативность диагностики готовности студента к формированию профессиональных умений в процессе игры взаимосвязана с качеством педагогического процесса вуза и характером взаимодействия преподавателей и студентов в процессе разработки и реализации игровой ситуации.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2007. – 368 с.
2. Деловые игры в управлении и экономике строительства / под ред. В. И. Рыбальского, И. П. Сытника. – Киев : Вищ. шк., 1980. – 160 с.

УДК 378

*Жанна Михайловна Елисеева*

*г. Пенза, e-mail: lsvzhanna@rambler.ru*

*Юлия Игоревна Коняхина*

*г. Пенза, e-mail: Eliza7Faith@mail.ru*

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ**

Педагогическая деятельность вносит колоссальный вклад в воспитание достойных членов общества. Поэтому, в интересах всего общества стоят задачи по изучению, а затем устранению или сведению к минимуму факторов, отрицательно влияющих на физическое и психологическое здоровье педагогов, а соответственно – на качество образования и полноценное развитие общества. Одним из таких неблагоприятных факторов является синдром эмоционального выгорания (СЭВ), которому в силу своей профессии, как и другие специалисты, работающие в сфере «человек-человек», подвержены педагоги средних и высших учебных заведений. По мнению отечественного ученого В. В. Бойко, эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия [1, 26]. Развитие данного синдрома может привести к искаженным личностным изменениям в коммуникативной сфере, что, в свою очередь, негативно сказывается на психологическом здоровье специалистов [2, 57]. Поэтому особую важность приобретает своевременная диагностика СЭВ, изучение причин возникновения, особенностей протекания с целью принятия мер по профилактике и снижению его уровня.

Социальный интеллект – личностная черта, определяющая успешность социального взаимодействия [3, 3]. Особое значение социальный интеллект приобретает в профессиональной деятельности педагогов, где происходит постоянное взаимодействие между людьми. В свою очередь, невозможность успешной самореализации может стать основанием для развития различных негативных реакций, к числу которых можно отнести и эмоциональное выгорание. Эмпатия – понимание эмоционального состояния другого человека посредством сопереживания, проникновения в его субъективный мир. Эмпатия предполагает способность проникать в эмоциональные переживания другого человека настолько глубоко, что этот процесс может сопровождаться большими эмоциональными затратами и быть психологически травматичным, что также может способствовать развитию синдрома эмоционального выгорания.

Мы проверили предположение о том, что синдром эмоционального выгорания у педагогов средних и высших учебных заведений обусловлен их личностными характеристиками, такими как социальный интеллект и эмпатия.

Частные гипотезы исследования: 1. Низкий уровень социального интеллекта способствуют развитию СЭВ. 2. Существует взаимосвязь между уровнем эмпатии и эмоциональным выгоранием педагогов.

В исследовании приняли участие 40 педагогов, среди которых 20-учителя МБОУ «Средняя школа № 66 г. Пензы»; 20 – преподаватели Пензенского государственного университета. Возраст участников исследования – 30–50 лет.

Для исследования нами были выбраны следующие методики:

- 1) «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко;
- 2) «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова;
- 3) «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда.

По результатам методики «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко можно сделать вывод о том, что показатели общего уровня синдрома эмоционального выгорания как у педагогов среднего учебного заведения (146.4 балла из 360 возможных), так и у педагогов высшего учебного заведения (147.3 балла), соответствуют среднему уровню выгорания. Сравнительный анализ учителей школы и преподавателей вуза по фазам выгорания показал, что статистически значимых различий среди педагогов не выявлено: у основной части респондентов эмоциональное выгорание находится на стадии «Резистенция» (65 %). Стадия «напряжение» у большинства респондентов находится в процессе формирования; а фаза «истощение» не сформирована. Исходя из этого, можно предположить, что различия в организационных условиях профессиональной деятельности, не являются определяющими в формировании эмоционального выгорания педагогов. Применение непараметрического критерия U-Манна-Уитни позволило определить статистически значимые различия выраженности показателей отдельных симптомов выгорания у педагогов школы и вуза. Так, у учителей школы показатели симптомов «переживание психотравмирующих ситуаций» ( $U_{\text{эмп}} = 88,5$ ,  $U_{\text{кр}} = 138$  при  $p \leq 0,05$ ;  $U_{\text{кр}} = 114$  при  $p \leq 0,01$ ), «загнанность в клетку» ( $U_{\text{эмп}} = 87$ ) значительно выше, чем у преподавателей вуза. Школьные учителя остро переживают трудные ситуации, в связи с этим у них появляется раздражение, накапливается отчаяние и негодование, что приводит к формированию чувства безысходности. Педагоги пытаются что-то изменить, многократно обдумывая неудовлетворительные аспекты своей работы. Все это приводит к усилению психической энергии, и если она не находит выхода, то появляется так называемое ощущение «загнанности в клетку», невозможности повлиять на ход событий. Таким образом, имея ввиду вышеперечисленные симптомы, можно предположить, что учителя школы наиболее остро переживает первую стадию синдрома эмоционального выгорания – «истощение».

В свою очередь, статистическая обработка данных показала, что для преподавателей вуза наиболее свойственен симптом «эмоционального дефицита» ( $U_{\text{эмп}} = 106$ ), при котором педагоги ощущают, что они более не в состоянии оказывать эмоционального влияния на студентов, не могут соучаствовать и переживать им. С усилением данного симптома происходит проявление специалистами грубости, раздражительности во взаимодействии с субъектами своей профессиональной деятельности. Все реже у преподавателей начинают проявляться положительные эмоции и все чаще отрицательные. Для педагогов высшего учебного заведения также характерен симптом «эмоциональной отстраненности» ( $U_{\text{эмп}} = 55,5$ ), который заключается в том, что личность полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности. Данные реакцией являются не исходным дефектом эмоциональной сферы, не признаком ригидности, а не что иным, как приобретенной за годы работы с людьми эмоциональной защиты. Однако в других сферах жизнедеятельности педагоги полноценно проявляют эмоции.

По результатам методики «Социальный интеллект» Гилфорда мы сделали следующие выводы: высокий социальный интеллект имеет 17,5 % педагогов; уровень выше среднего – 57,5 % респондентов; средний уровень социального интеллекта выявлен у 17,5 % обследуемых; уровень ниже среднего показали 5 % обследуемых. Сравнительный анализ данных по субтестам позволил установить, что наилучшим образом учителя школы (средний балл освоения составил 4,15 балла) и преподаватели вуза (4,1 балла) справились с субтестом № 2 «Группы экспрессии», который выявляет способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека. Можно сделать вывод о том, что данные респонденты способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям: мимике, позам, жестам. Такие люди придают большое значение невербальному общению, акцентируют внимание на невербальные реакции участников коммуникации. Чувствительность к невербальной экспрессии существенно усиливает способность понимать других. Способность читать невербальные сигналы другого человека, осознавать их и сравнивать с вербальными лежит в основе «шестого чувства» – интуиции. Корреляционное исследование количественных данных по ранговому критерию Спирмену показало, что существует



обратная взаимосвязь между уровнем развития социального интеллекта и эмоциональным выгоранием преподавателей среднего и высшего учебного заведения, на что указывает отрицательный коэффициент корреляции. Таким образом, частная гипотеза № 1 о том, что низкий уровень социального интеллекта способствуют развитию СЭВ, подтвердилась.

По результатам методики «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова можно сделать следующие выводы: очень высокий уровень эмпатии имеют 30 % всех респондентов; высокий – 50 %; средний – 20 %. С помощью статистического критерия корреляции Пирсона было доказано, что существует прямая связь между уровнем эмпатии и общим уровнем синдрома эмоционального выгорания: чем выше уровень эмпатии педагогов, тем больше уровень эмоционального выгорания. Т.о., частная гипотеза № 2 о том, что существует взаимосвязь между уровнем эмпатии и эмоциональным выгоранием педагогов подтвердилась.

Подводя итог вышесказанному, можно говорить о том, что заявленная основная гипотеза о том, что синдром эмоционального выгорания у педагогов средних и высших учебных заведений обусловлен их личностными характеристиками, такими как социальный интеллект и эмпатия, подтвердилась.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов диагностического исследования мы составили рекомендации для педагогов по профилактике и снижению уровня эмоционального выгорания, включающие в себя три направления: личностное, административно-управленческое и направление социальной поддержки педагогов.

1. Личностное: непрерывное повышение педагогами уровня своей профессиональной компетентности, психолого-педагогических знаний. Повышение уровня социального интеллекта с помощью повышение уровня общей эрудиции, коммуникативной компетенции. Для регулирования эмоциональной сферы целесообразным будет использовать саморегуляцию. Методы саморегуляции рекомендуется использовать при столкновении с новой, трудноразрешимой проблемой, кроме того, в ситуациях повышенного эмоционального и физического напряжения, которые могут побудить к импульсивным действиям, а также в ситуации оценивания со стороны детей, коллег, других людей. Методы саморегуляции могут включать в себя упражнения на дыхание, отвлечение, а также упражнения, ориентированные на восстановление ресурсов личности.

2. Административно-управленческое направление: эффективным будет демократический стиль управления педагогическим коллективом, как в среднем, так и высшем учебном заведении [4, 63]. Ориентация руководителя на возможности подчиненных, понимание того, что педагоги обладают не только различным опытом, но и индивидуально-психофизиологическими особенностями, которые имеют как свои ресурсы, так и ограничения.

3. Направление по социальной поддержке педагогов: преобладание сотрудничества над конкуренцией, высокий уровень самоуважения, сплоченность педагогического коллектива, проведение различного рода коммуникативных тренингов и тренингов по актуализации ресурсов в учебных заведениях, проводимых психологами.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб., 1999.
2. Курапова, И. А. Система отношений в профессиональной деятельности и эмоциональное выгорание педагогов / И. А. Курапова // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30, № 3.
3. Фатихова, Л. Ф. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста : учеб.-метод. пособие / Л. Ф. Фатихова, А. А. Харисова. – Уфа : Изд-во Уфим. филиала ГОУ ВПО «МГУ им. М. А. Шолохова», 2010. – 69 с.
4. Хухлаева О. В. Основные направления профилактики эмоционального выгорания педагогов / О. В. Хухлаева // Народное образование. – 2010. – № 7.

УДК 301.08:15

**Всеволод Валентинович Константинов**

г. Пенза, e-mail: konstantinov\_vse@mail.ru

## **АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ МИГРАНТОВ В ПРИНИМАЮЩЕЕ СООБЩЕСТВО**

В XX в. в мире начали резко меняться направления, интенсивность и формы миграционных процессов. Произошел поворот к центростремительному типу перемещения населения, принявший форму массовой трудовой миграции из развивающихся стран в развитые. В 2005 г. пришлые жители в Европе, Северной Америке, Японии и Австралии составили 61 % всех международных мигрантов. В 1960 г. этот показатель равнялся всего лишь 43 % [1]. Интенсификация миграционных процессов генерировала целый комплекс болезненных социально-психологических и социокультурных проблем, резко обострив интерес ученых к вопросам адаптации мигрантов к новым условиям жизнедеятельности [2, 3, 4 и др.].

Интерес к проблемам межкультурной адаптации возник в мировой науке в 30-е годы XX в. Так, Р. Редфилд, Р. Линтон и М. Герсковиц определили аккультурацию как процесс длительного контакта представителей различных культур, результатом которого становится трансформация социокультурных паттернов данных групп или одной из этих групп. В конце 60-х гг. XX-го в. Т. Д. Грейвзом было введено понятие психологической аккультурации, под которой понимались изменения претерпеваемые индивидом (этнической или культурной группой), взаимодействующим (щей) с другими культурами.

В последнее десятилетие наблюдается рост интенсивности массовой трудовой миграции в Российскую Федерацию и массовой трудовой миграции из экономически неблагополучных регионов России в экономически более развитые регионы. Подавляющее большинство прибывающих мигрантов не являются высококвалифицированными работниками, что в свою очередь способствует возникновению серьезного ценностного разрыва между коренным населением и большинством трудовых мигрантов.

Нередко факт соседства с трудовыми мигрантами воспринимается представителями коренного местного населения как угроза и в свою очередь детерминирует рост шовинистических настроений. В современной науке накоплен богатый материал, раскрывающий сущность и закономерности миграции и адаптационных процессов у различных категорий мигрантов [5, 6, 7 и др.].

Известно, что миграция детерминирует развитие многочисленных проблем, среди которых: во-первых, психологический дискомфорт, возникающий вследствие переезда в новое место жительства, а во-вторых, отсутствие условий для продуктивной интеграции мигрантов в новую социокультурную среду.

Основной целью для нас стало выявление особенностей процесса социально-психологической адаптации трудовых мигрантов из постсоветских государств и трудовых мигрантов – граждан России к новым условиям жизнедеятельности.

*Гипотеза* исследования: существуют некоторые различия в показателях социально-психологической адаптации трудовых мигрантов из постсоветских государств и трудовых мигрантов – граждан России, проявляющиеся в поляризации субъективного отношения к новым условиям жизнедеятельности, а так же в наличии различных адаптационных трендов.

В качестве диагностического инструментария нами была использована батарея следующих методик: тест «Незаконченные предложения» Сакса и Сиднея, тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, опросник Басса и Дарки, методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса и Даймонда, авторская анкета, ме-

тодика определения мотивационной индукции Ж. Нюттена, авторская методика-опросник, разработанная для изучения особенностей экономико-психологической адаптации, методика Дж. Бери, тест Л. В. Янковского, методика – сочинения «Расставание с родиной», рисуночная методика «Образ расставания с родиной» и методика «Дом-дерево-человек». В материалах данной статьи представлены данные, полученные с помощью методики Роджерса и Даймонда, и авторской анкеты, позволяющей выяснить причины миграции, оценку мигрантами своей безопасности в новых условиях жизни, оценку взаимоотношений с коренными местными жителями, оценку ностальгических переживаний, оценку мигрантами себя и своих возможностей в новых условиях жизни и др.

Описанный выше диагностический инструментарий позволил нам осуществить оценку успешности/неуспешности социально-психологической адаптации трудовых мигрантов из постсоветских государств и трудовых мигрантов – граждан России. Обработка результатов проводилась с помощью программы «SPSS 11.5».

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что существуют статистически значимые различия между ответами испытуемых трудовых мигрантов из постсоветских государств и трудовых мигрантов – граждан России.

Среди трудовых мигрантов из постсоветских государств наличие угрозы безопасности со стороны коренного местного населения отмечают 82,6 % (71 чел.) и только 30,2 % (32 чел.) трудовых мигрантов – граждан России отмечают наличие угрозы собственной безопасности со стороны коренного местного населения. Отмечаемые различия статистически значимы ( $\chi^2_{эмп} = 2,861$  ( $p \leq 0,01$ )). Анализ такого субъективного показателя, как ощущение угрозы собственной безопасности у трудовых мигрантов, на наш взгляд, ярко демонстрирует наличие существенных трудностей в процессе социально-психологической адаптации у трудовых мигрантов из постсоветских государств, нежели у трудовых мигрантов россиян.

При ответе на вопрос анкеты: «Часто ли Вы испытываете чувство изоляции от окружающих Вас коренных местных жителей?» только 38,8 % (41 чел.) трудовых мигрантов россиян ответили, что часто испытывают чувство изоляции. Среди трудовых мигрантов из постсоветских государств часто испытывают чувство изоляции 75,6 % (65 чел.). Анализ ответов на данный вопрос анкеты показал наличие статистически значимых различий ( $\chi^2_{эмп} = 2,035$  ( $p \leq 0,05$ )). На наш взгляд, специфика проживания трудовых мигрантов из постсоветских государств, а именно проживание компактно, в условиях фактически исключающих контакты с коренным местным населением обуславливает негативную адаптационную динамику.

Трудовые мигранты из постсоветских государств чаще, чем трудовые мигранты россияне испытывают трудности в общении с коренными местными жителями. 84,9 % (73 чел.) трудовых мигрантов из постсоветских государств испытывают такие трудности. Среди трудовых мигрантов – граждан России испытывают проблемы в общении с коренными местными жителями 32,1 % (34 чел.). Отмечаемые различия в ответах испытуемых статистически значимы ( $\chi^2_{эмп} = 2,931$  ( $p \leq 0,01$ )). Очевидной причиной, существенным образом затрудняющей общение мигрантов не россиян с коренными местными жителями являются культурная дистанция и языковой барьер. Естественно, трудовые мигранты россияне обладают большими возможностями для более интенсивного взаимодействия с коренным местным населением.

Отвечая на вопрос анкеты «Довольны ли вы своим нынешним положением в обществе?», трудовые мигранты из постсоветских государств чаще, чем трудовые мигранты россияне демонстрируют недовольство по поводу своего нынешнего положения в обществе. Такого мнения придерживается 72,1 % (62 чел.) трудовых мигрантов из постсоветских государств. В группе трудовых мигрантов россиян процент недовольных своим нынешним положением в обществе составил – 78,3 % (83 чел.). Анализ ответов на данный вопрос анкеты не выявил статистически значимых различий. Как для трудовых мигрантов из постсоветских государств, так и для трудовых мигрантов россиян характерна негативная оценка своего нынешнего положения в обществе.

Таким образом, анализ субъективной оценки успешности/неуспешности социально-психологической адаптации трудовыми мигрантами из постсоветских государств и трудовыми мигрантами россиянами свидетельствует о поляризации субъективного отношения к новым условиям жизнедеятельности.

Обратимся теперь к данным, полученным с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса и Даймонда, с помощью которой нами были выявлены показатели по шкалам «адаптивность» и «дезадаптивность».

Нами выявлены статистически значимые различия в шкальных значениях теста Роджерса и Даймонда у испытуемых трудовых мигрантов из постсоветских государств и у трудовых мигрантов – граждан России.

У трудовых мигрантов из постсоветских государств среднее балльное значение по шкале «адаптивность» равно 73,2 балла. Среди испытуемых трудовых мигрантов россиян – 156,7 балла. Анализ эмпирических значений по шкале «адаптивность» показал наличие статистически значимых различий ( $\chi^2_{эмп} = 26,34$  ( $p \leq 0,01$ )).

По шкале «дезадаптивность» у трудовых мигрантов из постсоветских государств среднее балльное значение составило 119,9 балла. Среди трудовых мигрантов – граждан России – 83,6 балла. В ходе математико-статистической обработки данных полученных по шкале «дезадаптивность» выявлены значимые различия ( $\chi^2_{эмп} = 10,81$  ( $p \leq 0,05$ )).

Таким образом, специфика социально-психологической адаптации трудовых мигрантов из постсоветских государств и трудовых мигрантов – граждан России, проявляется в поляризации субъективного отношения к новым условиям жизнедеятельности, а так же наличие различных адаптационных трендов у испытуемых мигрантов, что нашло свое отражение в более позитивных показателях социально-психологической адаптации и менее выраженной дезадаптации у трудовых мигрантов – граждан России и напротив, ярко выраженной дезадаптации трудовых мигрантов из постсоветских государств, при наличии у них низких значений показателей социально-психологической адаптации.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Stalker, P. *Workers without Frontiers: The Impact of Globalization on International Migration* / P. Stalker. – L., 2000.
2. Дейнека, О. С. *Экономическая психология : учеб. пособие* / О. С. Дейнека. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – С. 110.
3. Константинов, В. В. *Социально-психологическая адаптация вынужденных мигрантов в условиях диффузного или компактного проживания* / В. В. Константинов // Психол. журн. – 2005. – Т. 26, № 2. – С. 16–21.
4. Константинов, В. В. *Адаптационный процесс и трудовая миграция* / В. В. Константинов // Пензенский психологический вестник. – 2014. – №1 (2). – С. 60–72.
5. Рязанцев, С. В. *Трудовая миграция в СНГ: тенденции и проблемы регулирования* / С. В. Рязанцев // *Мировая экономика и международные отношения*. – 2005. – № 11. – С. 66–67.
6. Dummett, M. *On immigration and refugees* / M. Dummett. – New York : Routledge, 2001. – P. 138.
7. Furnham, A. *Social support correlates of mental health in Asian immigrants* / A. Furnham, S. Shiekh // *International Journal of Social Psychintry*. – 1998. – P. 22–33.
8. Kim, U. *Acculturation of Korean immigrants to Canada : Doctoral Dissertation*, Queen's University / U. Kim. – Canada, 1998.
9. Portes, A. *Legacies: the story of the immigrant second generation* / Alejandro Portes, Ruben G. Rumbaut. – Berkeley : University of California Press ; New York : Russell Sage Foundation, 2001. – XXIV. – 406 p.

УДК 37.27.01.15

*Ирина Александровна Ледовских*

*г. Пенза, e-mail: sitra@inbox.ru*

## **ВАЖНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ВОПРОС СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СРЕДИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА**

По мнению ряда исследователей, профессиональная деятельность оказывает влияние (как отрицательное, так и положительное) на личность, при этом широкий круг так называемых коммуникативных профессий подвержен такому отрицательному воздействию как эмоциональное выгорание.

В. В. Бойко под эмоциональным выгоранием понимает механизм психологической защиты, который вырабатывается личностью в ответ на определенные психотравмирующие воздействия в форме полного или частичного исключения эмоций [1].

Эмоциональное выгорание приводит к профессиональной деформации личности. В целом проявления синдрома эмоционального выгорания таковы:

чувство эмоционального истощения, безразличия и изнеможения (специалист не может как прежде отдаваться работе); дегуманизация (негативное отношение к клиентам и своим коллегам); негативное самовосприятие в профессиональном плане (чувство недостаточности профессионального мастерства) [2].

Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к ученику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость) [3].

Наше исследование проводилось в период с сентября 2014 г. по январь 2015 г. В исследовании приняли участие преподаватели ПГУ, ПГУАС, ПГТУ. Главным критерием формирования выборки исследования был стаж работы в качестве педагога, научный интерес вызвала группа начинающих свой профессиональный рост педагогов и уровень их выгорания.

В ходе исследования были применены следующие методики и выявлены результаты. Результаты методики «Диагностика эмоционального выгорания личности В. В. Бойко», направленной на диагностику эмоционального выгорания преподавателей вуза.

Всю выборку можно разделить на три группы, по такому критерию как, сформированность фаз: 1 группа – синдром полностью сформировался хотя бы в одной из фаз (т.е. итоговое количество баллов в одной из фаз больше или равно 61); 2 группа – синдром находится в стадии формирования хотя бы в одной из фаз (т.е. итоговое количество баллов в одной из фаз находится в промежутке от 37 до 60 баллов); 3 группа – синдром не сформировался (т.е. итоговое количество баллов ни в одной из фаз не превышает 36 баллов).

Анализируя показатели можно сказать, что в фазе «напряжение», в первой и во второй группах доминирует симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств» (60 % по всей группе), это означает, преподаватели вуза в настоящее время испытывают воздействие психотравмирующих факторов, нарастает напряжение, которое выливается в отчаяние и негодование.

Симптом «загнанности в клетку» в первых двух группах сложился у 55 % преподавателей вуза и еще у 20 % находится в стадии формирования. Это значит, что данные люди ощущают или начинают ощущать состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика.

Ощущение «неудовлетворенности собой» сформировалось у очень небольшого количества преподавателей вуза 1 и 2-й групп (30 %), это говорит о том, что в основном преподаватели вуза не испытывают недовольства собой в профессии и конкретными об-

стоятельствами на рабочем месте. Но у 55 % преподавателей вуза из всех трех групп этот симптом начинает складываться.

Симптом «тревоги и депрессии» сложился у значительного количества преподавателей вуза (50 %), это свидетельствует о том, что данные люди испытывают напряжение в форме переживания ситуативной и личностной тревоги, разочарование в профессии. В целом фаза «напряжения» сформировалась у 55 % преподавателей вуза, находится в стадии формирования у 30 %, и не сформировалась у 15 %.

В фазе «резистенция» доминирующим является симптом «расширения сферы экономики эмоций». Этот симптом сложился у 80 % преподавателей вуза, у 5 % – складывается. Это говорит о том, что данная форма защиты осуществляется вне профессиональной области – в общении с родными, друзьями.

Симптом «редукция профессиональных обязанностей». Этот симптом сложился у 60 % преподавателя вуза и складывается у 30 % преподавателей вуза. Это значит, что у данных преподавателей вуза проявляются попытки облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

Далее следует симптом «неадекватного эмоционального реагирования». Этот симптом сложился у 55 % преподавателей вуза. В третьей группе данный симптом не сложился.

В фазе «истощение» доминирующим является симптом «эмоционального дефицита», сложился у 55 % преподавателей вуза, а складывается данный симптом у 30 %. Он проявляется в ощущении своей неспособности помочь субъектам своей деятельности в эмоциональном плане, не в состоянии войти в их положение.

Следующим по степени выраженности является симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений». Симптом сложился у 35 % преподавателей вуза. Складывается он у 15 % преподавателей вуза, которые относятся тоже, только к первой и второй группам.

Далее рассмотрим данные по методике «Определение направленности личности Б. Басса», с помощью которой мы определяли направленность личности как отражение мировоззренческих знаний преподавателей.

Проанализировав результаты по этой методике мы можем сказать, что доминирующий вид направленности личности – направленность на дело (50 %), то есть большинство преподавателей из нашей выборки заинтересованы в решении профессиональных проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентированы на деловое сотрудничество, способны отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Далее рассмотрим данные по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана), направленная на выявление преобладающих мотивов профессиональной деятельности преподавателей.

Из полученных результатов видно, что преобладающим типом профессиональной мотивации в нашей выборке является внутренняя мотивация (60 %), т.е. для данных испытуемых характерна мотивация, связанная с самим содержанием деятельности. Такие преподаватели ориентированы на получение удовлетворения от самого процесса и результата работы и возможность наиболее полной самореализации в профессиональной деятельности.

Таким образом, в нашей выборке у преподавателей вуза доминирует внутренняя мотивация профессиональной деятельности, что является отражением их заинтересованности самим содержанием педагогической деятельности.

Далее рассмотрим данные по методике «Изучение привлекательности труда», которая позволяет оценить у преподавателей вуза реальные показатели привлекательности труда и желаемые условия труда.

Следует отметить наличие достаточно высоких баллов (выше 6 баллов при максимальном диапазоне от –10 до +10) по факторам привлекательности труда для преподавателей вуза, то есть в целом можно отметить хороший уровень субъективной привлекательности работы для преподавателей в вузах.

Итак, по данным диагностических методик можно следующим образом охарактеризовать нашу выборочную совокупность:

- в первую группу вошло 11 преподавателей вуза, что составляет 55 % – синдром полностью сформировался хотя бы в одной из фаз (т.е. итоговое количество баллов в одной из фаз больше или равно 61);
- во вторую группу 5 преподавателей вуза, что составляет 25 % – синдром находится в стадии формирования хотя бы в одной из фаз (т.е. итоговое количество баллов в одной из фаз находится в промежутке от 37 до 60 баллов);
- в третью группу 4 преподавателя вуза, что составляет 20 % – синдром не сформировался (т.е. итоговое количество баллов ни в одной из фаз не превышает 36 баллов).
- наибольшее количество преподавателей вуза находится во второй фазе эмоционального выгорания, в фазе «напряжения»; в фазе «истощения» 40 % испытуемых не подвержены синдрому эмоционального выгорания;
- доминирующий вид направленности личности – направленность на дело (50 %), то есть большинство преподавателей из нашей выборки заинтересованы в решении профессиональных проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентированы на деловое сотрудничество, способны отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели;
- преобладающим типом профессиональной мотивации в нашей выборке является внутренняя мотивация (60 %), т.е. для данных испытуемых характерна мотивация, связанная с самим содержанием деятельности;
- для преподавателей вуза отмечается достаточно высокий уровень субъективной привлекательности работы в вузах г. Пензы, при этом не удовлетворены такие потребности, как: потребность в личном материальном и социальном обеспечении, потребность в хорошей организации труда и потребность в благоприятных условиях труда.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 1999. – 105 с.
2. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. – М. : Наука, 1996. – 154 с.
3. Водопьянова, Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях / Н. Е. Водопьянова // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Издательство СПбГУ, 2000. – С. 443–463.

УДК 159.9

*Ирина Викторовна Михалец*  
г. Пенза, e-mail: irmix64@yandex.ru

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ИФФ ПИ им. В. Г. БЕЛИНСКОГО ПГУ)

В отечественной психологии накоплен богатый опыт в области теории профессионального самоопределения. Это не только ставшие классическими исследования в области профессиональной ориентации и профконсультирования Е. А. Климова, А. Е. Голомшток, Л. А. Йовайши, С. Н. Чистяковой. В центре внимания ученых, исследующих проблему профессионального самоопределения, находятся вопросы, связанные с раскрытием содержания этого понятия как явления или как процесса (Г. В. Акопов, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Ю. П. Вавилов, М. Р. Гинзбург, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Л. М. Митина, Н. С. Пряжников, Е. С. Романова, Р. М. Шамионов и многие др.). Следует отметить исследования, в которых раскрывается взаимосвязь самоопределения и

смысла жизни (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Т. В. Кудрявцев, С. Л. Рубинштейн, В. Ю. Шегурова); выявляются социальные аспекты самоопределения с точки зрения взаимодействия индивида и общества (М. Р. Гинзбург, А. В. Петровский, В. А. Петровский, Т. В. Снегирева и др.); самоопределение рассматривается в аспекте феноменологии периода ранней юности (Л. И. Божович, И. С. Кон, Д. И. Фельдштейн и др.).

Среди работ зарубежных исследователей в области профессионального самоопределения наибольший интерес представляют работы таких авторов, как А. Маслоу, Дж. Голланда, Э. Берна, Д. Сьюпера, Э. Гинзберга и др.

Что же такое профессиональное самоопределение? В Энциклопедическом словаре по психологии и педагогике (2013) сказано, что это одна из форм личностного самоопределения. Характеризует процесс поиска и приобретения профессии, осуществляется в результате анализа своих способностей, возможностей в соотношении с требованиями профессии [1].

Иное определение данного понятия дано в Словаре по профориентации и психологической поддержке (2003): определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма [2].

Существуют и другие определения этого понятия, но все они так или иначе связаны с выбором профессии.

В психологическом плане профессиональное самоопределение означает, что человек осознает, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он есть (свои личностные и физические свойства), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что от него хочет или ждет коллектив, общество, субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений [3].

Известный специалист в области профессионального самоопределения Пряжников так описывает сущность указанного процесса: «Понятие «самоопределение» вполне соотносится с такими модными ныне понятиями, как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление», «самотрансценденция»... При этом многие мыслители связывают эти понятия с трудовой деятельностью. Например, А. Маслоу считает, что самоактуализация проявляется себя «через увлеченность значимой работой»; И. С. Кон говорит, что самореализация проявляется через труд, работу и общение; П. Г. Щедровицкий отмечает, что «смысл самоопределения – в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность». Самоопределение предполагает не только «самореализацию», но и расширение своих изначальных возможностей – «самотрансценденцию» (по В. Франклу) [4].

Профессиональное самоопределение – это не только момент выбора, но и динамический профессиональный процесс, характерный для всех этапов жизни человека. Зеер указывает, что начинается профессиональное самоопределение еще в дошкольном возрасте. Результатом профессионально-ролевых игр, выполнения простейших видов труда, наблюдения за трудом взрослых становится «самоопределение» дошкольников на основе различения видов труда и сравнения разных профессий. Продолжается в младшем школьном возрасте, где через подражание значимым взрослым происходит ориентация на профессии.

В подростковом возрасте закладываются основы нравственного отношения к разным видам труда, происходит формирование системы личностных ценностей, которые определяют избирательность отношения подростков к различным профессиям. Дифференцированное отношение к разным учебным предметам, занятия в кружках художественного и технического творчества формируют у подростков *учебно-профессиональные намерения* и профессионально ориентированные мечты. Эти ориентации способствуют появлению новых профессионально ориентированных мотивов учения, инициируют саморазвитие качеств, способностей, присущих представителям желаемых профессий.

Выбор профессии есть важнейшая задача ранней юности. В 14–15 лет профессиональные намерения диффузны, неопределенны. Профессионально ориентированные мечты и романтические устремления реализовать в настоящем невозможно. Психологически более комфортно чувствуют себя те девушки и юноши, которые получают среднее (полное) общее образование. На основе оценки своих способностей, возможностей, престижа про-



фессии и ее содержания, а также социально-экономической ситуации девушки и юноши, прежде всего, самоопределяются в путях получения профессионального образования и резервных вариантах приобщения к профессиональному труду.

В возрасте 16–23 лет подавляющее большинство девушек и юношей получают профессиональное образование в учебных заведениях или профессиональную подготовку на предприятиях (в учреждениях).

Однако многие переживают неудовлетворенность и разочарование в сделанном (вынужденно или по желанию) выборе учебно-профессионального поля. Предпринимаются попытки внести коррективы в профессиональный старт.

У большинства же девушек и юношей в ходе профессионального обучения укрепляется уверенность в оправданности сделанного выбора. Идет неосознаваемый процесс кристаллизации профессиональной направленности личности [5].

В целом процесс профессионального самоопределения предусматривает: во-первых, активное, творческое участие личности во всех основных видах социальной деятельности, выбор в каждом из этих видов деятельности конкретных занятий, наиболее отвечающих индивидуальным способностям и общественным потребностям, во-вторых, формирование внутренней потребности в добросовестном выполнении каждого вида социальной деятельности, в-третьих, активно самореализацию личности, стремящейся к максимальному использованию своих способностей и возможностей.

Что же или кто влияет на выбор будущей профессии молодого человека? Российский ученый Е. А. Климов предлагает учитывать следующие факторы профессионального самоопределения личности: позицию родителей, старших членов семьи; позицию друзей; позицию школьных педагогов; личные профессиональные планы; способности; уровень притязаний; осведомленность о профессии; склонности [6].

Итак, к концу школы все старшеклассники должны выбрать будущую профессию. Очень важно чтобы выбор следующего учебного заведения был правильным, а учеба в вузе или других учебных заведениях не разочаровала, а укрепила молодого человека в правильности своего профессионального выбора. В связи с этим значимо знать, каковы мотивы профессиональных предпочтений молодых людей выбравших вуз. Нами было проведено исследование среди студентов второго курса Историко-филологического факультета общим количеством 44 человека. Чуть более года назад они выбрали следующие профессии: учитель иностранного языка, русского языка и литературы.

На первый вопрос «Зачем вы поступили в педагогический вуз?», ответы разделились почти поровну: 23 человека пришли в вуз получить высшее образование, для 21 человека важным было получить профессию учителя. Среди тех, кто пришел получить высшее образование, преобладали студенты направления «Иностранный язык».

Желание стать учителем в основном появилось в старших классах (98 %). Лишь 1 % обследуемых знал, что будет учителем уже в начальной школе. 1 % студентов указал, что желание работать в школе появилось в вузе.

Кто же повлиял на выбор профессии у будущих учителей? В большинстве случаев – это учителя, родители и художественная литература (более 70 %). Остальное – фильмы, родственники, репетиторы, друзья.

На вопрос «Что способствовало выбору профессии учителя?» обследуемые ответили таким образом:

- выступление с докладом на уроках, проведение уроков в школе (39 %);
- просветительская работа (25 %);
- занятия с отстающими учениками (16 %);
- шефская работа (14 %);
- работа консультантом по учебному предмету (9 %).

Всеми этими видами деятельности будущие профессионалы занимались в школе.

Нам также интересно было узнать, что ценят в профессии учителя нынешние студенты. Отраднo, что не все ответы студентов можно назвать прагматичными. Чаще всего встречались следующие ответы:

- возможность для самосовершенствования (57 %);

- общение с детьми, молодежью (52 %);
- общение с широким кругом людей (48 %);
- возможность передавать знания другим (45 %);
- продолжительный отпуск (43 %);
- возможность быть полезным людям (41 %) и др.

Таким образом, профессиональное самоопределение можно рассматривать как многомерный и многоаспектный процесс. На него влияют родственники, учителя, друзья, СМИ и др. Это важная проблема не только для конкретного молодого человека, но и в целом для общества. Правильный выбор есть залог успеха в личностном и профессиональном росте. Необходимо сделать свой выбор уже в старших классах, поэтому нагрузка на школу и (родителей) в разрешении этой проблемы сильно возрастает к одиннадцатому классу. Высшая школа заинтересована в помощи школе в профессиональном самоопределении старшеклассников. Для этого у нее есть все возможности. Главное найти интересные формы работы со школьниками и их родителями.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. URL: [http://psychology\\_pedagogy.academic.ru/13776](http://psychology_pedagogy.academic.ru/13776)
2. URL: [http://career\\_counseling\\_support.academic.ru/378/](http://career_counseling_support.academic.ru/378/)
3. URL: [http://psychology\\_pedagogy.academic.ru/13776](http://psychology_pedagogy.academic.ru/13776)
4. Пряжников, Н. Личная профессиональная перспектива / Н. Пряжников // Школьный психолог. – URL: [http://psy.1september.ru/article\\_ext.php?dir=2000/16/&file=14.htm](http://psy.1september.ru/article_ext.php?dir=2000/16/&file=14.htm)
5. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
6. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

### УДК 37.01

*Светлана Алексеевна Памфилова*  
г. Пенза, e-mail: [pamfilova58@mail.ru](mailto:pamfilova58@mail.ru)

### О НЕОБХОДИМОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Пожалуй, сегодня не вызывает возражений тот факт, что вместе с обществом образовательная теория и практика переживают острый мировоззренческий кризис. Большинство статей, посвященных научно-методическим проблемам, начинаются с вопросов «Как учить?», «Чему учить?», «Как повысить эффективность учебного процесса?».

Решение методологических и методических проблем преподавания социально-гуманитарных дисциплин является, на наш взгляд, одной из актуальных задач высшей школы.

Не вызовет споров тот факт, что отечественная модель обучения строится на определенной матрице взаимоотношений «учитель – ученик», которая предполагает, что в процессе образования студенты должны усвоить уже готовые знания и научиться пользоваться ими. Как справедливо отмечает А. Белкин, в процессе обучения студент предстает

пассивной «материей», а преподаватель – организующей «формой» [1]. Очевидна связь подобной модели с принципами организации нашего общества в течение многих десятилетий вообще и с организацией образовательного процесса в частности, построенного на принципе неосознанного подчинения, послушания и т.п. Методология образования подвинулась под следующий тезис: знания и навыки должны быть усвоены как непроблематизируемые данности, как ответы на не возникшие у студентов вопросы. Таким образом, знания и навыки и есть, по сути, главный предмет образования.

Тем не менее, в последнее время активно начинают разрабатываться иные стратегии и практики образования, которые строятся на принципиально иных основаниях. Цель подобного образования – личность, и тогда профессионально необходимые предметы становятся не догматически усвоенным опытом, а характерной особенностью собственной субъективности.

Специфика профессионала, работающего в социальной сфере должна определять характер педагогики. Коммуникативная природа социальных профессий как социокультурная форма межличностного общения сама в определенном смысле представляет методологию образования, поэтому при подготовке социальных работников в вузе главным является обучение основным коммуникативным процессам. Основная роль здесь отводится предметам социально-гуманитарного профиля: философии, социологии, психологии, педагогике, правведению, между которыми можно увидеть большое количество взаимосвязей. Следовательно, вся система образования должна ориентироваться на реализацию этих целей и потребностей.

Сегодня формируется социальный заказ на всесторонне развитых людей, способных к самостоятельной работе, умеющих действовать в условиях неопределенности, ощущающих потребность в непрерывном образовании. Отсюда и цель обучения – формирование ответственной личности, способной осуществлять рациональный выбор в сложных ситуациях.

В условиях необходимости диалога человека с обществом, человека с человеком очевидно, что результативность процесса образования социального работника в значительной степени зависит от учета экзистенциально-коммуникативных составляющих. В этой связи главной задачей, которая стоит перед педагогами, является переход к педагогическим технологиям, требующим от студента максимального раскрытия его творческих возможностей, и как следствие необходимость создания в процессе обучения условий для личностной самореализации студента.

Сложившаяся система образования не вполне ориентирована на активизацию личностных особенностей обучаемых, а учебный процесс по сути является монологичным. Исходя из концепции мыследеятельностного подхода (Г. П. Щедровицкий и П. Г. Щедровицкий), к числу критериев активных методов обучения можно отнести как минимум следующие: рефлексивный тип мышления, способность проектировать новые формы действия, умение выстраивать коммуникацию при групповом решении проблемы в ситуации неопределенности [3].

Все вышесказанное требует новых принципов и подходов к организации обучения в вузе. Традиционная монологическая модель обучения заменяется развивающей, построенной на ценностях активности, достижения, успеха.

Для начала необходимо способствовать возникновению и развитию внутренней мотивации. Одним из средств этого процесса является проблемное обучение, которое должно присутствовать на всех уровнях образования, так как без проблем (задач) невозможно научиться никакой деятельности. Напомним, что в теории П. Я. Гальперина, которая дает представление об основных этапах усвоения знаний, в качестве первого этапа выступает мотивационный. Основная задача преподавателя при организации этого этапа – обеспечить необходимую мотивацию студентов для принятия ими формируемой деятельности и входящих в нее знаний [2]. Именно с этой целью вводятся проблемы, решение которых связано с формируемой деятельностью. Потому решение задач и разрешение про-

блем должно иметь место на всех этапах процесса обучения: на лекциях, семинарах при изучении новых тем, на практических занятиях, когда тактика строго не задается, только цели, тактику намечает сам студент.

Это приводит к необходимости отказаться от традиционной формы занятий, уделять больше внимания и времени не на изложение материала в форме лекции (лекция лишь обобщает и систематизирует материал), а на его обсуждение. В настоящее время, когда исчез дефицит учебников и учебных пособий, студенты могут самостоятельно изучить базовые положения курса.

Далее, отказавшись от «классической» схемы проведения семинаров, где основная цель сводится лишь к закреплению знаний, полученных на лекциях, мы получили возможность развивать навыки самостоятельного анализа научных статей, раскрывающих суть проблем, рассмотренных на лекциях, возможность обсуждать альтернативные подходы к решению тех или иных социальных проблем, возможность ведения дискуссий, высказывания собственных мнений, точек зрения. Совместная работа преподавателя и студентов обеспечивает живое мышление и живую деятельность по решению различных задач. Эта стратегия направлена на развитие и формирование способностей строить собственные формы поведения и действия по мере необходимости.

Интерактивное обучение – это основа подготовки профессионала, работающего в социальной сфере.

В процессе становления будущего специалиста особую, определяющую роль играют «пути от сердца к сердцу» (Гете), которые прокладываются через диалог преподавателя и студента, желание и умение быть услышанным и понятым. Интеграция мысли, чувства, воли осуществляется в диалоге как сопереживании, собеседовании как обмену смыслами и ценностями.

Диалоговая позиция преподавателя становится необходимым условием успешного профессионального становления и должна быть предметом пристального педагогического внимания. Анализируя особенности университетского образования, Ю. М. Лотман охарактеризовал эту позицию так: «Здесь нет верха и низа – учителей и учеников – здесь все коллеги, то есть люди, которые работают вместе. Ведь работа высшего учебного заведения состоит в сотрудничестве, т.е. когда одни хотят учиться, а другие им помогают в этом... Отношение преподавателя к студентам будет отношением коллеги к младшему коллеге» [4].

Большое внимание должно уделяться научной работе студентов, работе с первоисточниками, которые формируют научные представления о развитии социальной жизни, социальных проблем, проблем личности и т.п.

Таким образом, применение активных методов обучения, таких как, тренинги, дискуссии, игры должно быть не практическим приложением к теоретическим вопросам, а, напротив, служить отправной точкой, от которой отталкиваются и преподаватель, и студенты в обучении, представляющем собой совместную деятельность по решению тех или иных проблем, в том числе направленных на личностное развитие участников образовательного процесса. При этом меняется позиция преподавателя: он не довлечет над обучаемыми, а становится участником работы и в этом процессе разрешает и свои собственные проблемы.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белкин, А. Еще одна парадигма образования / А. Белкин // Высшее образование в России. – 2000. – № 1.
2. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. – М., 1998.
3. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – М., 1993.
4. Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. – М., 1994.

УДК 159.99

*Татьяна Вячеславовна Панова*  
г. Пенза, e-mail: psy\_sl@mail.ru

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»)**

Необходимыми параметрами развития в современной дидактике признаются мышление, творческие способности, личностные качества. Важнейшими средствами развития учащихся выступают содержание и технологии обучения. Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов способов, приемов обучения, воспитательных средств; организационно-методический инструментарий педагогического процесса.

Инновация (от лат. *in* – в, *novus* – новый) означает нововведение, новшество. Главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии школы или вуза по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой. Поэтому инновации в системе образования связаны с внесением изменений в:

- в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления;
- стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса;
- систему контроля и оценки уровня образования;
- систему финансирования;
- учебно-методическое обеспечение;
- систему воспитательной работы;
- учебный план и учебные программы;
- деятельность учителя и школьника [1].

Инновационные технологии обучения – технологии, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся, они строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, характеризуются высоким уровнем активности учащихся [2].

Разработкой инновационных психолого – педагогических технологий занимались М. А. Данилов, Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Г. И. Щукина, Л. И. Божович, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев, Н. А. Менчинская, Г. С. Костюк, Т. А. Ильина и др.

Так, согласно целям и задачам курса «Специальная психология» были разработаны, согласно государственному стандарту и в соответствии с рабочей учебной программой лекции, семинары и практические занятия с использованием инновационных психолого-педагогических технологий.

На своих занятиях мы использовали:

- лекцию-беседу или диалог с учащимися, которая предполагает непосредственный контакт с аудиторией и позволяет: привлекать внимание слушателей к наиболее важным вопросам темы; определять содержание и темп изложения с учетом специфики аудитории; расширять круг мнений обучающихся; использовать коллективный опыт и знания;
- лекцию-дискуссию, которая представляет собой использование не только ответов учащихся на вопросы преподавателя, но и свободный обмен мнениями в промежутках между логически, оформленными разделами сообщения учебного материала;
- лекцию с применением элементов «мозгового штурма» (брейнсторминга) заключающуюся в порождении учащимися различных идей, решений и т.п. по изучаемой проблеме с последующим обобщением таких ответов преподавателем;
- лекцию с разбором микроситуаций, которая по форме аналогична лекции-дискуссии, но при этом обсуждаются конкретные ситуации из реальной практики [3].

На семинарских занятиях формирование умений и навыков у студентов осуществлялось при помощи: анализа и обсуждения конкретных ситуаций; решения ситуационных задач; рассмотрения инцидентов (конфликтов, событий), просмотра и анализа фильмов по тематике курса, мозгового штурма. Также мы использовали метод проектов, деловые игры, социально-психологические тренинги и мастер-классы.

Приведем примеры некоторых занятий. Так, например, по теме «Дефицитное психическое развитие» использовался проблемный семинар, который начинался с вопросов, с постановки проблемы, которую в ходе изложения материала необходимо решить. С помощью проблемного семинара обеспечивается достижение трех основных дидактических целей: 1) усвоение студентами теоретических знаний; 2) развитие теоретического и критического мышления; 3) формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста [4]. Данная тема семинара подкреплялась просмотром документальных фильмов и их анализом, а также экскурсией в ГКОУ «Пензенская школа-интернат для глухих и слабослышащих детей».

По теме «Искаженное психическое развитие» использовался семинар-визуализация, посредством которого, через визуальную форму изложения учебного материала можно повысить степень мыслительной активности студентов, научить их видеть сущность изучаемых явлений, преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму за счет систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания учебной информации, а также сформировать у студентов профессиональное мышление.

По теме «Дисгармоническое психическое развитие» использовался семинар-беседа («диалог с аудиторией»), которая позволяет привлекать внимание студентов к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей студентов. При разборе конкретных ситуаций студенты анализируют и обсуждают данные микроситуации и обсуждают их сообща, всей аудиторией. Преподаватель старается активизировать участие в обсуждении отдельными вопросами, обращенными к отдельным студентам, представляет различные мнения, чтобы развить дискуссию, стремясь направить ее в нужное направление. Затем, опираясь на правильные высказывания и анализируя неправильные, ненавязчиво, но убедительно подводит студентов к коллективному выводу или обобщению.

Данная форма организации занятий позволяет повысить собственную компетентность студентов, а также ознакомить их со спецификой практической деятельности психолога; обеспечить формирование у них информационной основы о выбранной профессии, включающей адекватное представление о своих индивидуально-психологических особенностях; сформировать у них знания и практические умения профессионального психолого-педагогического целеполагания, самоанализа, анализа психолого-педагогических ситуаций, сопоставление своих способностей требованиям профессии, корректировки вариантов решений выборов; развивать теоретическое, критическое и творческое мышление.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М., 2006. – Т. 1, № 2.
2. Грудзинская, Е. Ю. Активные методы обучения в высшей школе : учеб.-метод. материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» / Е. Ю. Грудзинская, В. В. Марико. – Н. Новгород, 2007.
3. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании : учеб. пособие / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – 544 с.
4. Смолкин, А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М., 1991.

УДК 316.6

*Наталья Александровна Ручкова*

*г. Пенза, e-mail: ru\_n\_a@mail.ru*

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ В СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ**

Прогрессивное развитие государства определяется наличием необходимого творческого потенциала, т.е. людей, способных к поиску принципиально новых, нестандартных путей и способов решения стоящих задач: экономических, политических, технических, гуманитарных и др. Вполне очевидно, что широкий социальный заказ на творческую личность будет неуклонно возрастать. Таким образом, необходимо разрабатывать технологии формирования креативности, в частности в сфере общения.

Разнообразные методики развития креативности, предлагающие локальное воздействие обычно стимулируют усвоение субъектом некоторого нового способа решения проблемы. Это часто приводит к тому, что испытуемые привычным для них способом адаптируются к требованиям экспериментатора и демонстрируют требуемый способ действия. Выход из проблемной ситуации создание познавательной потребности, мотивации, также интеллектуальные возможности субъекта. Креативность это свойство, которое реализуется только когда в окружающей среде созданы специальные условия. Именно поэтому в целях формирования креативности, на наш, взгляд, необходимо осуществлять системное психолого-педагогическое воздействие через определенный комплекс условий.

Подтверждение можно найти в работах Ю. Д. Бабаевой [1, 27], которая предлагает классификацию факторов, препятствующих развитию креативности, на которые можно ориентироваться при создании формирующих методик. Она выделяет три основные группы преград на пути становления творческих способностей:

А-преграды («когнитивные») связаны дефектным развитием познавательных процессов;

В-преграды («творческие») могут тормозить развитие креативности даже при высоком развитии интеллекта: излишняя критичность, шаблонность мышления;

С-преграды («личностные») связаны со специфическими особенностями развития личностной сферы, которые могут негативно влиять на проявление и развитие креативности даже при высоком интеллектуальном и творческом потенциале человека.

Таким образом, благоприятные условия для проявления и становления творческих способностей учащихся подразумевает в первую очередь снятие ограничений, барьеров, подавляющих творческий рост. Сочетание следующих условий окажет эффективное формирующее влияние на креативность:

- организация особой, творческой среды;
- обучение специальным приемам и техникам создания творческих продуктов;
- обогащение интеллектуального опыта учащихся и развитие умения управлять им.

Эффективная технология формирования такого сложного феномена, как креативность, должна быть комплексной и охватывать все ее компоненты: личностный и интеллектуально-операциональный. Необходимую комплексность воздействия обеспечивает такой метод активного социально-психологического обучения как психологический тренинг. Накопленный в психологической науке теоретический и методический материал свидетельствует о том, что тренинговые формы групповой работы являются эффективными для изменения и развития как интеллекта, так и личности, дают перспективы для самораскрытия, самоанализа и саморазвития.

На сегодняшний день существует много определений понятия «тренинг». Так, по мнению Ю. Н. Емельянова [2, 403] социально-психологический тренинг – это только «наименование набора тех или иных активных групповых методов, которое не содержит указания на целевое применение и теоретико-методическую ориентацию. Согласно А. С. Прутченкову [3, 10] «социально-психологический тренинг – это форма специально

организованного общения, психологическое воздействие которого основано на активных методах групповой работы». Л. А. Петровская рассматривает социально-психологический тренинг «как средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения» [4, 7–9]. Г. А. Ковалев относит социально-психологический тренинг к методам активного социально-психологического обучения как комплексного социально-дидактического направления [5, 127–136].

Даже из небольшого перечня предложенных определений можно заметить, что в определениях наиболее часто используется термин «психологическое воздействие». В связи с этим тренинг – «это многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации персонального и личностного бытия человека»

Нами был разработан тренинг креативности в области общения и предметной деятельности, который включает в себя три основных раздела.

1) раздел содержит упражнения, которые могут быть использованы на этапе знакомства участников тренинга. Их специфика связана с общими особенностями развития креативности, для которой необходимо с первых шагов креативную среду – среду, побуждающую к проявлениям творческого мышления и поведения. На данном этапе ведущий сообщает о целях тренинга, кратко раскрывает основные понятия, используемые в ходе занятий, обсуждает с участниками правила и режим работы тренинговой группы;

2) раздел включает упражнения, направленные на осознание того, что такое креативность, каковы этапы креативного процесса, какую роль играет в его протекании накопленный субъектом опыт в предметной и социально-психологической сфере; также на осознание имеющихся барьеров проявления креативности;

3) раздел дифференцирует содержание программы на формирование предметной деятельности (включает упражнения, основанные на механизмах создания творческого продукта в сфере «человек-предмет») и формирования коммуникативной креативности (включает упражнения, способствующие формированию креативности в сфере общения) [6, 310–316].

В формирующем эксперименте приняло участие 29 учащихся 13–14 лет. Комплектование групп тренинга предметной и коммуникативной креативности осуществлялось по желанию учащихся после ознакомления с основными целями работы в них. Контрольной группой послужили учащиеся в количестве 24 человека.

Тренинг проводился 1 раз в неделю после уроков. Средняя продолжительность занятий 1–2 ч. Организация пространства необходимого для проведения тренинга определялась конкретными задачами того или иного занятия, а также специфическими требованиями выполняемых упражнений.

Для оценки результатов формирующего воздействия было проведено предварительное и посттренинговое обследование экспериментальной и контрольной выборок испытуемых.

Сравнительный анализ результатов до и после психологического воздействия обнаружил следующие изменения.

Оценка генерированных идей, относящихся к предметной сфере деятельности человека и области межличностного общения, проводилось по следующим показателям креативности: адекватность, продуктивность, оригинальность.

В группе тренинга предметной креативности динамика в сторону роста адекватности продуцируемых идей нами не обнаружено. Однако целевое психологическое воздействие на исследуемый вид креативности приводит к повышению понимания предлагаемых заданий, а также психических явлений, заложенных в них [7, 77].

Тренинг креативности выявил следующую особенность: кроме роста показателей коммуникативной креативности, констатируется продуктивная динамика идей, генерируемых на предметном материале. У участников тренинга в сфере общения наблюдается снижение показателей центрации на себе. Умение поставить себя на место другого человека, увидеть и понять широкий спектр отношений, раскрывающийся в данной позиции, способствует более эффективному раскрытию психологической природы партнера по общению и взаимодействию с ним.



Основные результаты проведенного эксперимента позволяют сделать вывод, что психологический тренинг является эффективным методом формирования креативности в сфере общения, который обеспечивает необходимую комплексность воздействия: создание креативной среды, способствующей максимальному раскрепощению личности; обучение специальным приемам и техникам создания творческих продуктов, основанных на умении поставить себя на место партнера по общению; развитие психологической культуры [8, 57–62].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабаева, Ю. Д. Психологический тренинг для выявления одаренности : метод. пособие / Бабаева Ю. Д. ; под ред. В. И. Панова. – М. : Молодая гвардия, 2006. – 278 с.
2. Емельянов, Ю. Н. Теория и практика совершенствования коммуникативной компетенции : дис. ... д-ра псих. наук / Емельянов Ю. Н. – Л., 1991. – 403 с.
3. Прутченков, А. С. Социально-психологический тренинг в школе / А. С. Прутченков. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.
4. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
5. Ковалев, Г. А. Основные направления использования активного социально психологического обучения в странах Запада / Г. А. Ковалев // Психол. журн. – 1989. – Т. 10, № 1. – С. 127–136.
6. Ледовских, И. А. Определение понятия «творческое мышление» в научной литературе по психологии / И. А. Ледовских, Н. А. Ручкова // Вестник КГУ. – 2010. – Вып. 3. – С. 310–316.
7. Ручкова, Н. А. Исследование представлений о профессиональной коммуникативной компетенции у студентов психологического факультета / Н. А. Ручкова, Л. А. Чиркова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 2 (10). – С. 177–185.
8. Ручкова, Н. А. Изучение дефиниции одаренности в контексте научного знания / Н. А. Ручкова // European Social Science Journal. – 2015. – № 1–1 (40). – С. 57–62.

УДК 371.128.1

*Любовь Васильевна Шварева*  
г. Пенза, e-mail: lvshvareva@gmail.com

#### СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ТРУДНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ

Важность проблемы подготовки студентов педагогических специальностей к осуществлению профессионально-педагогической деятельности определяет в качестве ведущей задачу анализа таких условий подготовки будущих педагогов, которые предопределяют механизм формирования педагогической компетентности. В этом смысле принципиальным для нашего исследования является анализ содержания учебно-профессиональной самостоятельности студентов, где необходимо определять тот тип учебного взаимодействия, который может быть признан ведущим для формирования учебно-профессиональной позиции студентов на разных курсах обучения.

Принимая за основу положения теории деятельности и учебной деятельности, предполагая определенную степень самостоятельности и инициативности (т.е. субъектности) [1], отмечаем, что проявления учебно-профессиональной самостоятельности студента имеют и должны иметь существенные отличия в зависимости от курса обучения.

Первоначально студент может усвоить нечто новое в учебно-профессиональной деятельности только в совместной деятельности с преподавателем, учителем-профессионалом и сокурсниками. Однако степень совместной деятельности не одинакова на разных этапах вузовского образования и зависит от специальной организации разных форм учебного сотрудничества со стороны преподавателей.

Вопрос о том, как реализовать выявленные в теоретических исследованиях закономерности в практике преподавания конкретных учебных дисциплин, пока остается открытым по многим позициям.

Создание условий для рефлексивных действий студентов в курсе «Психологии» способствует приобретению необходимых профессиональных компетенций. Обучение в сотрудничестве создает реальные условия для предъявления студентами собственного мнения, отстаивания своей точки зрения, поиска нестандартного решения учебно-профессиональной задачи, формирования умения «держаться позицию», что, в свою очередь, способствует развитию самостоятельных учебно-профессиональных действий, обеспечивающих личностную свободу субъекту учения.

Исходя из того, что новые типы отношений ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения, ключевым моментом данной технологии в заданных условиях послужит смена позиций обучаемого: от исполнителя к субъекту учебно-профессиональной деятельности.

Учитывая данную задачу предстоящего образования, ключевая цель преподавателя – выстраивать систему отношений со студентом и студентов друг с другом таким образом, чтобы изменить его поведение и отношение к профессиональной деятельности, тем самым создавая условия для осуществления шага *развития*. Смена типа отношений преподаватель-студент на партнерские отношения, где происходит совместный поиск способов правильного решения в учебно-профессиональной задаче, позволяет преподавателям изменить профессионально-педагогическое сознание, а студентам обеспечивает выход в новые жизненные позиции, учит управлять своим профессиональным поведением, делает их субъектами собственной профессиональной деятельности.

Профессионально-педагогическое становление студента – это сложный процесс, строящийся на объективных условиях, поэтому задача преподавателя – найти адекватные технологии, соответствующие возникновению мотивации к профессиональному *самоизменению* у студентов.

Каковы факторы (условия) становления студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности?

Для понимания сравним процесс становления учебно-профессиональной субъектности студента со строительством дома. Любое строительство начинается с закладки фундамента. Фундаментом потребности в профессиональном самоизменении является содержательная рефлексия. Именно она служит источником целенаправленного самоизменения учебно-профессиональной позиции студента.

Если преподаватель, строящий условия для развития учебно-профессиональной самостоятельности группы, не создает ситуаций «оборачивания» на самих себя, студент никогда не сможет встать в рефлексивную позицию человека, совершенствующего самого себя и преобразующего окружающую действительность.

На своих занятиях мы «запускаем» рефлексивные процессы, создавая условия для самостоятельного обнаружения студентами содержательных разрывов, противоречий, так, чтобы сразу поляризовать различные стороны обсуждаемого противоречия в учебно-профессиональной задаче. В ходе учебной дискуссии носители и сторонники каждой точки зрения убеждаются, что имеющихся знаний и способов действия недостаточно для решения поставленной ими задачи. Определяются границы знания/незнания, и, как следствие, возникает необходимость преодолеть собственную ограниченность и изменить сложившиеся способы действия, если они вступают в противоречие с новыми фактами или не позволяют успешно разрешать новые ситуации [2, 142].

Исходя из вышесказанного, в процессе взаимодействия задается ситуация развития, при которой студент ориентирован на самостоятельный поиск способа действия, он сам устанавливает границы своих возможностей. При этом студент ставит учебно-профессиональную задачу (самоизменения), оценивает и контролирует способ ее выполнения, аргументирует свою позицию, вступает в дискуссию, выражает отношение к излагаемой точке зрения.

В свою очередь, педагогические действия преподавателя в ситуации развития заключаются в оказании конкретной помощи по запросу студента, в организации учебной дискуссии, поддерживая тем самым учебную самостоятельность субъектов образовательного процесса.

Итак, фундамент готов, настало время возводить стены. Что делает умелый каменщик, когда выкладывает стену? Он тщательно дозирует цементный раствор и вымеряет положение каждого кирпичика, каждый раз вглядываясь в то, что уже построено и представляя себе то, что будет построено как бы со стороны.

Стены нашего дома будут ровными и крепкими, если мы создадим условия, в которых каждый студент будет видеть необходимость не только оборачивания на самого себя, но и взгляда на себя и на исследуемую учебно-профессиональную проблему со стороны – как фактора, позволяющего понять ему – кто есть «я» и как многогранен объект исследования при рассмотрении его с разных позиций.

Очевидно, что в этих условиях студент ориентирован на учебное взаимодействие. Он обращается к сокурсникам с целью согласования мнений, планирования и оценивания учебных действий. В случае затруднения обращается за помощью к преподавателю. Роль взрослого состоит в оказании помощи в поиске причин затруднений, включение студента в постановку учебно-профессиональной задачи и ее анализ. Ключевым моментом на данном этапе развития является стимулирование и поддержание самостоятельной учебно-профессиональной активности студентов, создание условий осуществления их инициатив.

Итак, в основе выстраивания стен нашего дома лежит учебное сотрудничество как механизм становления профессионально-педагогического самосознания студентов.

Чем венчается любая стройка? Конечно, коньком! И проектный режим работы является наиболее адекватным для выращивания и проявления собственной позиции, своего отношения к индивидуально и совместно выполняемой деятельности. Студент продолжает формироваться как субъект собственной учебно-профессиональной деятельности, он становится способным построить свой путь в образовании сначала совместно с другими студентами, а затем самостоятельно определить свою траекторию образования, индивидуальную образовательную программу.

Выстроенная подобным образом иерархия взаимодействия, стимулирующая саморазвитие всех субъектов образования, отражена в данной табл. 1.

Таблица 1

#### Условия формирования субъекта профессиональной деятельности

Ситуация, стимулирующая развитие	Действия преподавателя	Действия студента
Содержательная рефлексия учебно-профессиональных задач	Ориентирование студента на самостоятельный поиск способа действия в учебно-профессиональной задаче, помощь в установлении границ учебно-профессиональных возможностей.	Постановка учебно-профессиональных задач (самоизменения), контроль и оценка способа их выполнения, аргументирование своей позиции, вступление в дискуссию, выражение отношения к излагаемой точке зрения
Учебное сотрудничество	Ориентирование студента на учебно-профессиональное взаимодействие, самостоятельное фиксирование своего знания/незнания в профессии	Обращение к сокурсникам с целью согласования мнений, планирования и оценивания учебно-профессиональных действий. В случае затруднения обращение за помощью к преподавателю, обозначение своей учебно-профессиональной цели
Проектный режим деятельности	Ориентирование студента на сотрудничество с преподавателем и другим студентом в решении собственных и совместных учебно-профессиональных задач	Принятие и удержание контекста учебно-профессиональной задачи. Осуществление пошагового планирования действий.

Приобретение опыта действовать по собственному замыслу, в соответствии с самостоятельно поставленными целями, через собственную проектную деятельность по освоению профессии, находя способы реализации своего проекта, способствует становлению более ранней профессионально-педагогической позиции. Это в дальнейшем обеспечит выпускникам вуза большую адаптивность к изменяющимся социальным условиям и вооружит их способами самостоятельного преобразования действительности на основе рефлексии.

Таким образом, создание условий для формирования профессионально-педагогической позиции студента возможна, если сам преподаватель готов занять рефлексивную позицию, умеет организовать взаимодействие студентов как учебно-профессиональное сотрудничество, а также может организовать поисковый, исследовательский режим работы студентов. Для этого требуется многоуровневая перестройка педагогических условий для формирования педагогической компетентности студентов, отказ от формальных требований в пользу нестандартных способов решения профессионально-педагогических задач.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. Шварева, Л. В. Методики и технологии профессиональной подготовки педагога высшей школы / Л. В. Шварева // Профессиональная подготовка педагогов высшей школы: история, современность, перспективы : сб. ст. III науч.-практ. конф. – Пенза : Приволжский Дом занятий, 2007. – С. 140–143.

## Секция 4

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО, ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И ИНФОРМАЦИОННО- ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 378.1

*Ирина Викторовна Акимова*  
г. Пенза, e-mail: ulrih@list.ru

### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ И БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРОФИЛЯ «ИНФОРМАТИКА» В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ СТАНДАРТЫ ФГОС 3+

С введением в 1985 г. в школы общеобразовательного предмета «Основы информатики и вычислительной техники» возникла острая необходимость в подготовке новых школьных специалистов – учителей информатики. Поэтому, начиная с середины 80-х г. XX в., на базе физико-математического факультета Пензенского педагогического институт им. В. Г. Белинского была начата подготовка учителей информатики.

Подготовка осуществлялась сначала в рамках специальностей «математика-информатика», «физика-информатика». А с 2006 г. на физико-математическом факультете Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского (ныне Пензенский государственный университет) начинается прием на специальность 050202 «Информатика» с дополнительной специальностью.

Подготовка велась согласно ГОС ВПО 2005 г. Федеральный компонент дисциплин предметной подготовки включал следующие дисциплины:

1. Дисциплины предметной подготовки:
  - a) численные методы;
  - b) теоретические основы информатики;
  - c) исследование операций;
  - d) основы искусственного интеллекта;
  - e) компьютерное моделирование;
  - f) архитектура компьютера;
  - g) программирование;
  - h) программное обеспечение ЭВМ;
  - i) информационные системы;
  - j) компьютерные сети, интернет и мультимедиа технологии;
  - k) использование информационных и коммуникационных технологий в образовании.
2. Общепрофессиональные дисциплины:
  - a) теория и методика обучения информатике;Кроме того, были введены дисциплины по выбору:
  - b) программирование в современных средах;
  - c) электронный учебник;
  - d) решение олимпиадных задач;
  - e) методика обучения основам моделирования;
  - f) и т.д.

Как можно заметить, обучение будущего учителя по профилю «информатика-математика» преследовало цели подготовить, с одной стороны, грамотного специалиста в вопросах разработки и использования IT-технологий, а с другой стороны – грамотного методиста, учителя-предметника.

С введением в 2011 г. двухуровневой системы высшего профессионального образования подготовка учителя информатики стала осуществляться в рамках направления подготовки «Педагогическое образование», профиля «Информатика». При формировании основной образовательной программы нашими задачами по-прежнему являлось сохранить богатую предметную базу, что позволило бы выпускнику-бакалавру ориентироваться в быстро меняющейся информационной сфере. Большую часть предметов вариативной (профильной) части составляют соответствующие предметы подготовки специалиста. Но были добавлены и новые предметы, такие как, «Методы и средства защиты информации», «Операционные системы, сети и интернет технологии». При этом сохраняется процент предметов методической направленности. Был расширен список предметов по выбору, согласно последним тенденциям информатического образования:

- ❖ компьютерная графика;
- ❖ Web-программирование;
- ❖ решение олимпиадных задач;
- ❖ основы эксплуатации ЭВМ;
- ❖ электронный учебник;
- ❖ Дистанционные технологии управления обучением;
- ❖ высокоуровневые методы программирования и т.д.

В условиях перехода на новые стандарты ФГОС 3+ снова встает вопрос о формировании новой основной образовательной программы. На наш взгляд, он также должен сохранить заложенные тенденции на качественную предметную и методическую подготовку будущего бакалавра – учителя информатики. С этой целью необходимо сохранить как ряд базовых предметов профессионального цикла, так и ввести новые, которые потребуются современному компетентному учителю.

**УДК 910.1**

*Наталья Сергеевна Алексеева*

*г. Пенза, e-mail: penzgeo@rambler.ru*

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГЕОЛОГИЧЕСКОГО МУЗЕЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА им. В. Г. БЕЛИНСКОГО В СИСТЕМЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ**

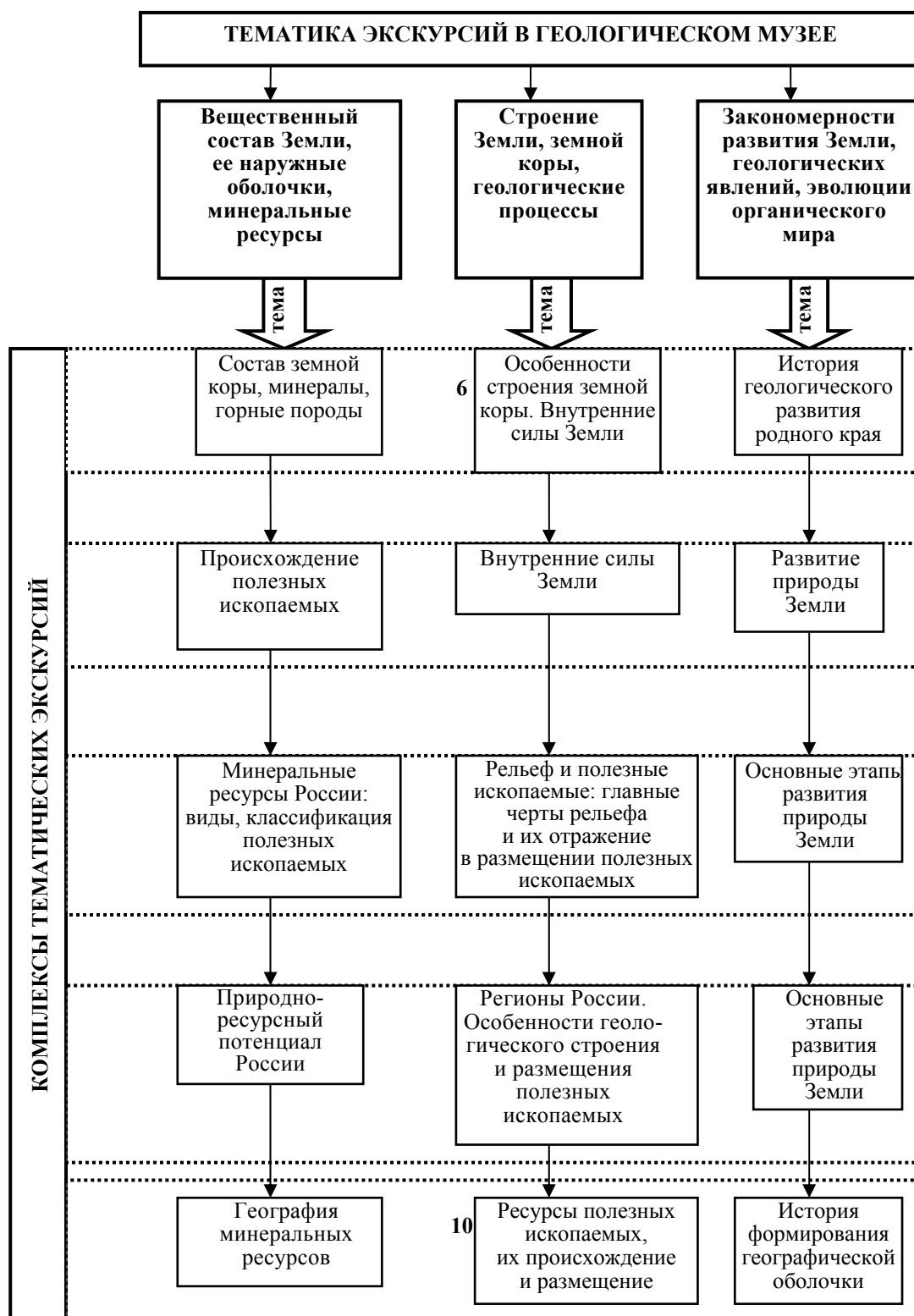
По мнению таких ученых, как В. П. Голов, Е. М. Нестеров, К. Г. Пашканг, в географическом образовании одной из основополагающих является геологическая составляющая. Огромным информационным и образовательным потенциалом обладают геологические музеи, создаваемые при образовательных учреждениях разного уровня. Следует отметить, что на современном этапе развития географического образования геологический музей является важным средством обучения школьников и студентов, и может быть использован в качестве источника дополнительных знаний. Одной из основных функций музея можно назвать образовательную. Эффективность использования геологического музея во многом зависит от того, насколько его содержание и структура соответствуют требованиям образовательного учреждения. Основной задачей геологического музея является сбор, обработка, хранение, систематизация, формирование информационной базы и коллекций минералогического материала для использования в учебных, воспитательно-просветительских, популяризационных целях, в научно-методической работе.

Геологические музеи являются доступным средством в изучении геологических вопросов в школьном курсе географии и, как следствие, способствуют повышению уровня географических знаний в процессе обучения географии, а также развитию интереса к географии и геологическим наукам. Фонды геологического музея – это главный элемент в структуре музея, фундамент для создания экспозиций музея, наиболее доступных для оз-

накопления и выполняющих основные учебно-просветительские функции. Формирование экспозиций музея должно сопровождаться понятной, доступной, легко воспринимаемой информацией, которая отвечала бы воспитательно-образовательным целям. Примерная тематика, разработанная М. В. Кулаковой, проводимых в геологическом музее экскурсий и занятий представлена в табл. 1.

Таблица 1

Тематика экскурсий в геологическом музее (по Кулаковой М. В., 2007)



Минералогический музей при кафедре географии ПГУ ведет активную экскурсионную и лекционную деятельность с 1994 г. В трех залах уникального для Пензенского региона музея собраны минералы и горные породы с самых интересных уголков России и мира. В ходе экскурсии есть возможность рассмотреть игру блеска авантюрина, мерцание селенита, почувствовать тяжесть нефрита, удивиться многообразию кварца. В экспозиции музея представлены экзотические образцы вулканических бомб, пепла, стекла, уникальные рисунки камчатских вулканов. Один из залов музея выполнен в виде карстовой пещеры.

За годы существования музея преподавателями кафедры география ПГУ накоплен огромный опыт проведения экскурсий и тематических лекций для школьников и студентов, интересующихся географическими науками, в том числе и геологией. В настоящее время можно говорить, что геология – универсальная наука о Земле, аккумулирующая практически все области знания об окружающем мире. Она объединяет более 40 различных направлений. Использует новейший инструментарий и самые передовые компьютерные технологии. Является основой экономики России. Изучает строение не только Земли, но и других планет Солнечной системы, занимается не только веществом, но и органическим миром Земли – происхождением жизни и ее последующей эволюцией пронизывает всю хозяйственную деятельность человека.

Экспозиция «Систематика минералов» геологического музея ПГУ – одна из основных экспозиций – отражает, с одной стороны, многообразие видов минералов, образующихся в недрах Земли, с другой – состав нашей планеты на геохимическом и минеральном уровнях. Данная экспозиция используется, во-первых, на занятиях по геологии для студентов первого курса, во-вторых, при проведении экскурсий и тематических лекций при изучении вопросов вещественного состава литосферы для школьников 6–7 классов.

Во время занятий и экскурсий акцент делается на разнообразии минералов, их внешние признаки, сходства и отличия, физические свойства и диагностические признаки, красоту и неповторимость. Для учащихся 8–9 классов знакомство с минералами, их химическим составом дает возможность понимания вещественного состава литосферы на геохимическом уровне, что необходимо при изучении минералов как полезных ископаемых.

В основу экспозиции «Горные породы» положена генетическая классификация горных пород, ее содержание отражает вопросы вещественного состава земной коры на петрографическом уровне. Данная экспозиция знакомит посетителей музея с минералогическим составом горных пород (гранита, мрамора и др.), используя коллекцию можно получить представление о горных породах, как о полезных ископаемых.

Таким образом, экскурсии и занятия в геологическом музее помогают решению общеобразовательных и воспитательных задач, обеспечивая процесс обучения географии наглядным материалом. Благодаря экскурсиям обучающиеся начинают познавать основы геологической науки. В сознании учащихся устанавливается связь между теоретическим материалом и действительностью.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кулакова, М. В. Использование геологического музея в процессе обучения географии школьников / М. В. Кулакова // География в школе. – 2007. – № 4. – С. 54–57.
2. Назарова, Н. С. Минералогический музей ПГПУ им. В. Г. Белинского / Н. С. Назарова // Энциклопедия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2011. – С. 237–238.



УДК 614.47:37

*Надежда Викторовна Анисимова*

*Татьяна Борисовна Комиссарова*

*Дмитрий Анатольевич Клабуков*

*г. Пенза, e-mail: enfbiology@pnzgu.ru*

## **ВЫПОЛНЕНИЕ КАЛЕНДАРЯ ПРИВИВОК КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ «МЕДИЦИНСКОЙ КАРТЫ РЕБЕНКА»**

Анализируя структуру Медицинской карты ребенка для образовательных учреждений дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, учреждений начального и среднего профессионального образования, детских домов и школ-интернатов (форма N026/у – 2000), следует отметить полноту и глубину ее содержания. Вместе с тем, всю рекомендуемую информацию о состоянии здоровья учащегося собрать и запротоколировать возможно лишь группе единомышленников (медработники, психологи, логопеды, социологи, педагоги, физкультурники), имеющих непосредственный выход на проведение профилактических и коррекционных мероприятий. Однако на базе МОУ нет службы здоровья, ставки узких специалистов сокращаются. Врач или медсестра от детской поликлиники работают лишь на 0,5 ставки. В случае экстренной необходимости пострадавшему вызывается бригада скорой помощи. По этой причине заполняемость МКР по всем предложенным пунктам не выдерживает никакой критики. Ниже указаны основные разделы МКР, в которых курсивом выделены пункты, не содержащие при проверке необходимых сведений.

**1. Общие сведения о ребенке.** *Часто указан адрес прописки, а не постоянного места жительства. Нет сведений об амбулаторно-поликлиническом учреждении, обслуживающем ребенка по месту жительства. Не указаны неблагоприятные профессионально-производственные факторы, с которыми сталкивается учащийся. Отсутствуют сведения об аллергических заболеваниях (реакциях), имеющихся у ребенка и вызывающих их аллергенах.*

**2. Анамнестические сведения.** *Характеристика семьи, в которой воспитывается ребенок, дается неполной, не указывается характер психологического микроклимата в семье. Нет сведений о наличии или отсутствии у ребенка места для самостоятельных занятий и отдыха, о внешкольных видах деятельности, их характере и продолжительности (часов в неделю). Представлены скудные сведения о перенесенных заболеваниях, травмах, операциях, госпитализации, санаторно-курортном лечении и пропуске занятий по причине болезни. Не указываются сведения о хронических заболеваниях, имеющихся у родственников.*

**3. Сведения о диспансерном наблюдении** учащихся, состоящих на диспансерном учете при амбулаторно-поликлиническом учреждении по месту жительства должны заполняться в обязательном порядке, они необходимы для осуществления постоянного контроля за эффективностью проводимой терапии. *Указания врача, осуществляющего диспансерное наблюдение, отсутствуют, нет дат контрольного обследования, причин снятия с наблюдения.*

**4. Обязательные лечебно-профилактические мероприятия.** Сведения о проведении и результатах дегельминтизации и санации полости рта (с указанием даты), как правило, *не регулярные.*

**5. Иммунопрофилактические мероприятия.** Отсутствуют диагнозы *всех* заболеваний, имеющихся у ребенка. Часто не ясно, *является ли ребенок на момент осмотра реконвалесцентом после перенесенного острого заболевания. В графе «Медицинский отвод» нет указания даты, до которой противопоказано проведение той или иной прививки.*

**6. Данные плановых профилактических медицинских осмотров (ППМО)** должны заверяться узкими специалистами: отоларингологом, дерматологом, неврологом, логопедом, стоматологом, хирургом, ортопедом, офтальмологом, психологом, с 10-летнего возраста – гинекологом, андрологом в следующие возрастные периоды: I – *перед поступлением в учреждение дошкольного образования*; II – *за 1 год до поступления в МОУ*; III – непосредственно перед поступлением в МОУ; IV – *в возрасте 7 лет (по окончании 1-го класса)*; V – в возрасте 10 лет (при переходе к предметному обучению); VI – 12 лет; VII – 14–15 лет; VIII – 16 лет; IX – *в возрасте 17 лет*. В данных педиатрического осмотра должны присутствовать: *ЧСС, результаты 3-кратного измерения АД, заключение по ЭКГ. Далеко не на каждом профилактическом осмотре у детей берутся анализы крови, мочи, кала, результаты которых должны учитываться при постановке диагноза, назначении реабилитационных мероприятий. С 10-летнего возраста должна вестись регистрация половой формулы ребенка: у девочек – характеристика менструальной функции с указанием возраста наступления менархе (год, число месяцев), а также описание самого менструального цикла (длительность, регулярность, количество теряемой крови, болезненность). По результатам ППМО в 14–15, 16 и 17 лет нет данных по ограничению деторождения и репродуктивному поведению. В 14–15 лет и в дальнейшем – должны указываться результаты флюорографического исследования и оценки интегральных показателей (физического и нервно-психического развития, физической подготовленности). Практически всегда отсутствует «Медико-педагогическое заключение», выносимое педиатром, психологом и социальным педагогом на основании анализа динамики состояния здоровья учащегося в течение обучения. Нет рекомендаций по оздоровлению и реабилитации ребенка в условиях образовательного учреждения. Отсутствуют советы при переводе ребенка из образовательного учреждения одного типа в другое, а также рекомендации о возможности обучения в образовательных учреждениях с повышенным содержанием образования. Нет рекомендаций по медицинскому наблюдению при передаче сведений из школы в амбулаторно-поликлиническое учреждение, обслуживающее взрослое население.*

**Результаты врачебной профессиональной консультации не содержат** отметки о профессии или специальности, по которым в дальнейшем будет обучаться или работать ребенок. Нет заключения о возможности обучения или труда по определенным профессиям и специальностям.

**8. Рекомендации по занятиям спортом, бальными или спортивными танцами отсутствуют.** Нет оценки состояния здоровья ребенка с заключением о возможности занятий в спортивных секциях и других видах физкультурной деятельности при имеющихся нарушениях развития.

**9. Сведения о подготовке юношей к военной службе.** Нет полного клинического диагноза, результатов оценки состояния здоровья подростков на этапах подготовки к первичной постановке на воинский учет, нет предварительной оценкой годности к военной службе, заключения об ограничениях или невозможности военной службы, о необходимости проведения коррекционных и лечебно-оздоровительных мероприятий на основании «Расписания болезней». Не фиксируются необходимые мероприятия по повышению уровня здоровья, адаптационных и функциональных возможностей юношей в условиях общеобразовательного учреждения.

**10. Данные текущего медицинского наблюдения.** При обращении учащегося к медицинскому персоналу с жалобами (при острых заболеваниях, обострении хронических), нет данных объективного осмотра, установленного диагноза, назначений и рекомендаций. В случае направления ребенка в амбулаторно-поликлиническое учреждение или обращения за скорой медицинской помощью отсутствуют записи с указанием, кем она оказана.

**«Скрининг-программы»** предназначены для детей разных возрастных групп: 3, 4, 5, 6 лет (до школы) – данные отсутствуют; 7 лет (перед школой), 12, 13, 14, 15, 16–17 лет. Согласно **базовой скрининг-программы** с 5-6-летнего возраста ежегодно должны учитываться: рост, масса тела, АД, тип осанки, плантограмма стоп, острота зрения, возрастная рефракция (тест Малиновского), бинокулярность зрения, острота слуха, кистевая динамометрия, физическая подготовленность, концентрация белка и глюкозы в моче; согласно **расширенной программы**: соответствие биологического возраста паспортному; на-

*личие или отсутствие дефектов речи; невротические расстройства (по результатам анкетирования); характеристика нервно-психического развития ребенка (эмоционально-вегетативная сфера, психомоторная сфера, поведение, интеллектуальное развитие, социальные контакты); особенности развития вторичных половых признаков, состояние репродуктивного здоровья; суммарное число заболеваний (острых и хронических обострений) за год.*

В рамках национального проекта «Наша новая школа» разработана электронная версия МКР. Существует ряд причин, делающих и этот вариант контроля за показателями физического, психического, духовно-нравственного здоровья и социального благополучия ребенка весьма проблематичным. Во-первых, информация многих разделов индивидуальной МКР строго конфиденциальна. Во-вторых, сведения и результаты ППМО должны вноситься, анализироваться, заверяться подписями и печатями специалистов разных учреждений: детского сада, школы, поликлиники, санатория, профилактория, диспансера. В-третьих, все медицинские работники, равно как и педагогический персонал, должны владеть компьютерной грамотой и ежегодно обновлять, анализировать сведения о здоровье конкретного ученика, с учетом его возраста, пола, индивидуальных особенностей, условий обучения и проживания. Данный вид деятельности требует проведения комплексных научных исследований, коррекционно-профилактических мероприятий, затрат личного времени, однако он никак не оговаривается существующими должностными обязанностями указанных специалистов.

Проблема доступности и качества оказания медицинской помощи детскому населению является одной из ведущих. Ребенок должен наблюдаться не только в момент заболевания, но и задолго до появления патологических процессов. В силу ряда причин, почти разрушена система корригирующей медицины, направленной на раннюю диагностику, профилактику и коррекцию функциональных нарушений растущего организма. Особо хочется отметить не выполнение национального календаря прививок, который является важной составной частью МКР. Результаты исследования, выполненного на базе общеобразовательного учреждения г. Пензы (всего 542 учащегося) свидетельствуют, не привиты: АКДС – 8,9 %, БЦЖ – 0,7 %, от краснухи, кори, паротита – 6,5 %, от полиомиелита – 2,0 %, гепатита В – 2,4 %, пробы Манту нет у 3,3 %. Помимо обязательной вакцинации предусмотрены ежегодные добровольные прививки: количество учащихся, прошедших очередную вакцинацию против гриппа, в 1–4 классах не превышает 19,8 %, в 5–11 классах – 19,1 %. Поводом отказа служит мнение родителей, что данное профилактическое мероприятие может нанести вред здоровью ребенка. Изменилось отношение к вакцинации и самих сотрудников МОУ: количество лиц, прошедших очередную бесплатную вакцинацию против гриппа составило лишь 32,9 % (учителя – 28,6 %; технические работники, обслуживающий персонал пищеблока – 4,3 %). Информационно-просветительскую работу необходимо усилить посредством повышения квалификации работников образования, проведения тематических классных часов и родительских собраний, выпусков информационных листовок, газеты «Твое здоровье».

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анисимова, Н. В. Разнообразие методологических подходов в диагностике здоровья учащихся / Н. В. Анисимова // Медицинские и социальные аспекты образования : II Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Приволжский Дом знаний, 2009. – С. 3–7.
2. Анисимова, Н. В. Использование показателей медико-психолого-педагогического отбора при зачислении в общеобразовательные учреждения разных типов / Н. В. Анисимова, Л. Н. Савина, И. Н. Сахарова // Учитель XXI века: роль педагогического образования в становлении новой экономики России : моногр. / под ред. проф. Н. С. Чернецовой. – Пенза : ПГПУ, 2009. – С. 71–75.
3. Анисимова, Н. В. Модульная программа повышения квалификации работников образования / Н. В. Анисимова, Г. А. Сугрובה // Университетское образование : сб. ст. XVII Междунар. конф. (г. Пенза, 11–12 апреля, 2013 г.). – Пенза : Изд-во ПГУ, 2013. – С. 61–63.

УДК 910.1

***Серафима Николаевна Артемова***

*г. Пенза, e-mail: art-serafima@yandex.ru*

***Наталья Анатольевна Симакова***

*г. Пенза, e-mail: simakovanat@mail.ru*

## **ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Расширение и углубление взаимодействия человека с окружающей средой, обострение экологического конфликта между обществом и природой, истощение природных ресурсов актуализируют проблему подготовки специалистов с базовым естественнонаучным образованием, а также повышение уровня географического образования школьников.

Государственная политика в области экологического образования в интересах устойчивого развития должна осуществляться на федеральном, региональном и местном уровнях, затрагивать все звенья образовательной системы (дошкольное, школьное, среднее профессиональное, высшее, дополнительное). В Федеральном законе № 7-ФЗ от 10 января 2002 г. «Об охране окружающей среды» ст. 71, гл. XIII «Основы формирования экологической культуры» закона сказано, что в целях формирования экологической культуры и профессиональной подготовки специалистов ... устанавливается система всеобщего и комплексного экологического образования...» [1.71]. В процессе вузовской подготовки студенты должны осознать, что человечество стоит перед выбором: сохранение существующего взаимоотношения человека и природы или радикальное его изменение. Осознание бесперспективности второго пути развития должно стимулировать воспитание у студентов ответственности за качество своей профессиональной подготовки и гражданской зрелости. Все это предполагает масштабную переориентацию мировоззрения специалистов с высшим образованием. Особая роль в экологическом образовании принадлежит географии. Знание географических законов развития природы и общества, тенденций развития экономической географии позволит обеспечить экологическую и национальную безопасность. В этой связи, особое значение имеет подготовка учителей географии в вузах.

Образовательная программа подготовки учителей географии в нашем вузе большое внимание уделяет геоэкологическому образованию. Наряду с базовыми географическими дисциплинами студенты осваивают такие курсы, как «Ландшафтоведение», «Геоэкология и природопользование», «ГИС в географии», «Методы географических исследований», спецкурсы по изучению Пензенской области и др. Особое внимание уделяется методам работы с пространственной информацией. Широкий доступ к картографической информации в интернет, космическим снимкам Земли, компьютерные технологии и программные продукты позволяют привлечь внимание школьников и студентов к изучению географии и географическим исследованиям. Современные школьники все меньше читают учебную и научно-популярную литературу, но с удовольствием пользуются достижениями в области компьютерных технологий. Наша задача – используя современные методы и технологии, привлечь школьников и студентов к решению экологических проблем в интересах устойчивого развития региона. Пензенская область является староосвоенным районом России, здесь рациональная организация природопользования сопряжена с рядом трудностей, которые вызваны глубокими преобразованиями природных систем и развитием деструктивных процессов. Поэтому региональные геоэкологические исследования направлены на решение проблем изменения геосистем, геоэкологической оценки территории для целей регионального развития, функционального зонирования и ландшафтного планирования.

Большинство географических исследований нашего времени опирается на современные геоинформационные технологии, методы дистанционного зондирования и системы глобального позиционирования. ГИС успешно помогают и облегчают проводить ландшафтный анализ, изучать динамику использования земель, исследовать оползневые процессы и наводнения, почвенную эрозию и обезлесение, разрабатывать схемы территориального планирования и многие другие исследования на основе обработки пространственной информации.

Географические информационные системы (ГИС), отражая региональные геоэкологические проблемы, призваны создавать целостное информационное пространство, в котором интегрируются данные о природно-социально-экономическом потенциале соответствующей территории. Использование современных ГИС-технологий позволяет получить всестороннюю характеристику реальных процессов, протекающих на изучаемой территории. При этом значительно упрощается выявление сложных закономерностей и взаимосвязей между отдельными природными и социальными явлениями и оптимизируется составление рукописных аналитических карт, отражающих эти взаимосвязи и закономерности.

В настоящее время на российском рынке функционирует более двадцати полнофункциональных ГИС. Наиболее распространенными программами являются: ArcGIS ArcInfo, ArcGIS ArcView, ArcView Gis, MapInfo Professional, GeoMedia Professional, Пано라마 (Карта 2005), GeoГраф, Zulu, ИнГео, а также пользовательская Open Source ГИС – Quantum GIS [2]. Они позволяют анализировать космические снимки и создавать по ним ландшафтные карты, строить рельефные изображения с наложением спутниковых снимков, строить профиль местности, описывать топологические структуры, проводить пространственное моделирование и анализ. В арсенале географов в свободном доступе имеется огромный объем материалов дистанционного зондирования Земли.

Для региональных геоэкологических исследований в рамках вузовской науки мы используем, в основном, два программных продукта: космические изображения поверхности Земли с Интернет-сайта «Google Earth» и ArcGIS ArcView. Google Earth – это виртуальный глобус, карта и географическая информационная программа компании GoogleInc (США), созданная в 2004 г. [3]. Особенностью и главным отличием «Google Earth» является хранение данных на сервере «Google», а не на компьютере, а также отображение и обработка данных «налету», т.е., любое действие сопровождается немедленным результатом. Большая скорость отображения данных достигается за счет показа данных на разных уровнях обобщения и постепенной прорисовки их более детально, по мере загрузки данных из Интернет. Сервис Google Earth дает поистине уникальную информацию о нашей планете: о погодных условиях, состоянии океана, рельефе, ландшафтах, водоемах и др.

Проводя региональные исследования, с помощью программы Google Earth, можно выделить границы нужной области исследования, включать нужные слои (границы и названия, фотографии, метки, дороги, погоду, галерею и др.), проводить анализ густоты заселения исследуемой территории, изучать растительность, исследовать поверхностные и подземные воды и др.

Другой программой, которая позволяет обеспечить доступ к географической информации и дает широкие возможности для отображения, исследования, изучения, выполнения запросов и анализа пространственных данных, является ArcView. Она была разработана более 30 лет назад, Институтом Исследований Систем Окружающей Среды (Environmental Systems Research Institute, ESRI), изготовителем ARC/INFO – ведущего программного обеспечения для географических информационных систем. С помощью ArcView можно легко создавать карты из существующих источников пространственных данных, импортировать табличные данные и присоединить их к данным Вида, чтобы осуществить их географическую привязку. Кроме того, возможно соединение с базой данных для получения табличных данных и работа с ними в географической среде на основе пространственного подхода, создание собственных пространственных данных и другие возможности [2]. В программе ArcView получение географических данных возможно из различных источников: спутниковые и аэрофотоснимки, данные дистанционного зондирования и отсканированные данные, таблицы.

Современные геоинформационные технологии имеют большие возможности в географических исследованиях и во многом облегчают обработку пространственной информации. Использование ГИС-технологий позволяет работать с пространственной информацией. Подготовка специалистов, владеющих современными методами геоэкологических исследований позволит решению проблемы рациональной организации хозяйственной деятельности Пензенской области.

Таким образом, география является базовой дисциплиной в системе экологического образования для устойчивого развития. Наряду с традиционными направлениями обучения, значительное место должны занимать: учебно-исследовательская и проектная деятельность по выявлению и поиску решения экологических проблем, формированию экологической культуры, экологического мышления.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон № 7-ФЗ от 10 января 2002 г. «Об охране окружающей среды». – URL: <http://base.garant.ru>
2. Геоинформатика : в 2 кн. : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. С. Тикунова. – М. : Академия, 2008. – Кн. 2. – 384 с.
3. Артемова, С. Н. Геоэкологические исследования для целей ландшафтного планирования Пензенской области / С. Н. Артемова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Естественные науки. – 2013. – № 2.

**УДК 338 (471.321)**

*Элла Леонидовна Вдовина*

*г. Пенза, e-mail: elv2003@yandex.ru*

*Наталья Анатольевна Симакова*

*г. Пенза, e-mail: simakovanat@mail.ru*

*Юлия Сергеевна Качалина*

*г. Пенза, e-mail: fizgeo351@yandex.ru*

#### **ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ДОХОДОВ НАСЕЛЕНИЯ (ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Исторически сложившаяся неоднородность экономического пространства России оказала значительное влияние на эффективность функционирования экономики, поэтому вопрос о том, уменьшается ли неоднородность экономического пространства, имеет особое значение. Уменьшение дифференциации пространства создает более благоприятные условия для внедрения экономических инноваций, укрепления общенационального рынка, улучшения социальной среды.

Негативный аспект неоднородности проявляется, прежде всего, в степени межрегиональных различий уровня и качества жизни. Не останавливаясь на вопросе об объективности и информативности показателей уровня жизни, используемых в современной литературе, хотелось бы отметить, что все специалисты отмечают значительный разрыв между регионами по важнейшим социально-экономическим индикаторам. Причем разрыв этот существовал всегда, а не появился на заре перестройки. Так, в 80-х гг. XX в. разница в доходах на душу населения между субъектами РСФСР составлял 11 раз [1, 58].

Существуют разные мнения насчет тенденций увеличения или уменьшения этого разрыва. Как нам представляется, ситуация зависит от уровня пространства, который мы берем для анализа. Наиболее полная статистика для сравнения есть на уровне федеральных округов.

Рассмотрим региональную дифференциацию среднедушевых денежных доходов населения (ДДН) РФ по Федеральным округам за последние десятилетия. За период 1995–2012 гг. наблюдается тенденция увеличения среднедушевых ДДН во всех Федеральных округах (ФО). Наибольшие показатели среднедушевых ДДН за анализируемый период наблюдались в Центральном ФО. Далее следовали Уральский и Северо-Западный ФО. Наименьшие показатели среднедушевых ДДН наблюдались в Южном ФО и они менее чем в 2 раза отставали от средних доходов по Центральному ФО.

Для анализа изменений региональной дифференциации среднедушевых денежных доходов удобно использовать ранжирование регионов (т.е. векторы рангов регионов, упорядоченных по значению среднедушевых денежных доходов) в различные годы. За анализируемый период (1995–2012) проявились диаметрально противоположные тенденции: в некоторых регионах ситуация улучшилась (Московская область, Республика Дагестан, Республика Татарстан). Ранги других регионов на протяжении анализируемого периода понизились (Владимирская область, Воронежская область, Республика Карелия, Вологодская область, Новгородская область, Оренбургская область). Ухудшение ситуации в отстающих по социальным показателям регионах предполагает увеличение региональной дифференциации в будущем.

Основной составной частью ДДН является заработная плата. Дифференциация регионов по заработной плате выглядит еще нагляднее.

### Среднемесячная начисленная заработная плата по федеральным округам Российской Федерации 2012 г.

Федеральные округа	Среднемесячная начисленная заработная плата		Максимальная и минимальная заработная плата внутри федерального округа	
	Руб.	в % к соот-му периоду предыдущего года	Субъекты Российской Федерации <sup>1)</sup>	Среднемесячная заработная плата, руб.
Центральный	27199	112,8	г. Москва	41430
			Брянская область	13311
Северо-Западный	24730	110,1	Мурманская область	30426
			Псковская область	15190
Южный	16112	110,2	Краснодарский край	17323
			Республика Калмыкия	11601
Северо-Кавказский	13180	109,8	Ставропольский край	14689
			Республика Дагестан	10620
Приволжский	16470	111,8	Пермский край	18395
			Республика Мордовия	12016
Уральский	26896	112,0	Тюменская область	40796
			Курганская область	14026
Сибирский	19704	110,8	Красноярский край	24299
			Алтайский край	12772
Дальневосточный	27766	111,5	Чукотский авт. округ	50137
			Еврейская авт. область	21785

<sup>1</sup> Автономные округа входят в состав края, области  
Источник: [2].

За период 1990–2012 гг. в целом в России наблюдается увеличение среднемесячной номинальной начисленной заработной платы работников организаций. Та же тенденция проявилась во всех Федеральных округах. При этом наибольшие показатели среднемесячной номинальной начисленной заработной платы работников организаций за анализируемый период наблюдались также в Центральном и Дальневосточном, а наименьшие показатели – в Южном и Северо-Кавказском ФО.

Интересная особенность территориальной дифференциации уровня жизни наблюдается при сравнении уровня бедности.

Для анализа изменений региональной дифференциации численности населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума используем ранжирование регионов в различные годы. Можно сделать вывод о том, что за анализируемый период времени 2000–2012 гг. ранги некоторых регионов повысились (Московская область, Республика Дагестан, Республика Татарстан). В этих регионах наблюдаются наибольшие темпы снижения численности населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума.

Ранговые позиции других регионов на протяжении анализируемого периода понизились (Владимирская область, Республика Карелия, Вологодская область). В этих регио-

нах наблюдаются наименьшие темпы снижения численности населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума.

Положение третьих регионов в ранговой таблице оставалось примерно на одном уровне (Новгородская область, Республика Ингушетия, Оренбургская область). В этих регионах темпы снижения численности населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума соответствовали среднероссийским показателям.

Мы рассмотрели только два показателя, отражающих уровень бедности населения (величина прожиточного минимума, численность населения с денежными доходами ниже прожиточного минимума). По каждому показателю методом ранжирования был составлен рейтинг регионов Европейской части России за период времени 2000–2012 гг. В результате был получен итоговый рейтинг регионов по критерию уровня бедности населения.

Далее были выделены 4 группы регионов с очень высоким, высоким, средним и низким уровнем бедности населения. Группы регионов отражены на карте.

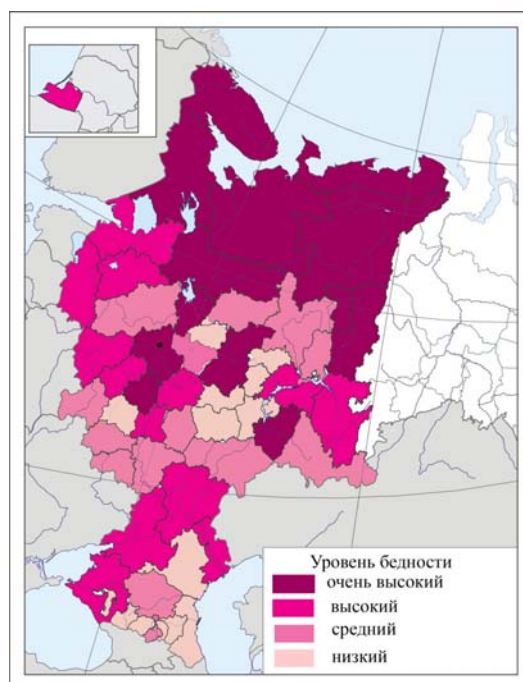


Рис. 1. Итоговый рейтинг регионов по критерию уровня бедности населения.

*Источник:* составлено по [3]

Регионы с очень высоким уровнем бедности – это в основном регионы Северо-Западного ФО. Все вместе они образуют практически единый ареал, от которого отходят 2 «отрога»: Тульская, Московская, Ярославская области и Пермский край. Лишь Самарская и Нижегородская области несколько отдалены от основного ареала регионов с очень высоким уровнем бедности.

Регионы с низким уровнем бедности также образуют ареалы на территории Европейской части России. Это восточная и южная часть Южного ФО, юго-западная часть Приволжского ФО. Также отдельные регионы находятся в некотором отдалении от этих ареалов – Ивановская и Орловская области.

Основная часть со средним уровнем бедности образуют на территории Европейской России полосу, которая проходит вдоль границы Южного ФО с Центральным и Приволжским ФО, а также вдоль государственной границы. От основной полосы регионов на севере отдалены Костромская и Кировская области, а на юге Ставропольский край.

Регионы с высоким уровнем бедности также образуют несколько ареалов: вдоль западной государственной границы, западная, юго-западная северная и северо-восточная часть Южного ФО. Также есть регионы, которые находятся в некотором отдалении от ареалов: к востоку от Московской области это Липецкая и Рязанская области, а также Республика Татарстан и Республика Башкортостан, которые расположены на востоке Приволжского ФО.



Таким образом, география регионов по критерию уровня бедности во многом повторяет географию регионов по критерию ДДН. В регионах, где очень высокая и высокая величина ДДН, как правило, высок уровень бедности населения и, наоборот, в регионах, где низка величина ДДН, низок и уровень бедности населения. Происходит совпадение районов с максимальным уровнем дохода и максимальным уровнем бедности (долей бедного населения).

Таким образом, максимальная дифференциация по исследуемым показателям наблюдаются на уровне субъектов, а не на уровне федеральных округов. Разрыв в показателях, на основании данных официальной статистики, не превышают 5–6 раз. Примечательно, что не наблюдается какой-либо однородности географического распределения регионов по выделенным типам.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гранберг, А. Г. Основы региональной экономики : учеб. для вузов / А. Г. Гранберг. – 4-е изд. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. – 495 с.
2. Россия в цифрах. Федеральная служба государственной статистики. – URL: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/poverty](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/poverty)
3. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2009 : ст. сб. – М. : Росстат, 2012. – 990 с.

**УДК 371.3:54 (082)**

***Наталья Валентиновна Волкова***

*г. Пенза, e-mail: balikovan@mail.ru*

***Александр Николаевич Вернигора***

*г. Пенза, e-mail: vanvan7@yandex.ru*

#### **ХИМИЧЕСКИЕ ОЛИМПИАДЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

Одной из целей обучения химии является развитие творческих способностей школьников и активизация всех видов учебно-познавательной деятельности [1, 74]. Особую значимость данный аспект имеет на сегодняшний день, поскольку одним из национальных приоритетов является развитие интеллектуального потенциала страны и образование талантливой молодежи.

Творческая деятельность учащихся связана с поиском и открытием субъективно нового знания и способов деятельности на основе постановки и решения учебных проблем теоретического, практического и другого характера [1, 143]. Если в процессе учебной деятельности формируется умение учиться, то в рамках творческой деятельности формируется общая способность искать и находить новые решения, необычные способы достижения требуемого результата, новые подходы к рассмотрению предлагаемой ситуации.

Использование имеющихся знаний для создания нового продукта интеллектуального или материального характера – неотъемлемое качество современного специалиста. В настоящее время существуют разнообразные формы организации творческой деятельности учащихся [2, 62]. Среди них научно-исследовательские проекты, дидактические игры, мастер-классы и другие. На наш взгляд, олимпиады являются наиболее эффективным средством развития интеллектуального и творческого потенциала личности. Олимпиадные задачи предполагают возникновение у учащихся потребности получения новых знаний, нахождение нестандартного пути решения проблемы, выдвижение гипотезы и самооценку деятельности.

Модернизация образования, происходящая в нашей стране в последние годы, озаглавлена развитием и популяризацией школьных олимпиад. Олимпиадное движение можно рассматривать как инновационный подход в организации обучения. Развитие олимпиадного движения в последние годы связано с возрастающей потребностью общества в высококвалифицированных специалистах, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями, способными творчески мыслить, самосовершенствоваться и самообучаться, шагая в ногу с развитием современной науки и техники.

Участие в олимпиадах способствует развитию навыков самостоятельной работы с учебной литературой, способностей к планированию учебного результата, повышает уровень самоконтроля, критичность мышления. Соотнесение своих результатов с результатами сверстников способствует формированию адекватной самооценки, а так же умения предсказывать результат своей деятельности и нести за него ответственность. Как правило, участие в олимпиадах является добровольным и не сопровождается выставлением отметки в школе. Выбирая эту форму работы, ребенок осознает полную ответственность за результат своей деятельности. Участвуя в олимпиадах, анализируя свой опыт и достижения соперников, школьники становятся заинтересованными в развитии собственного образования. На кафедре «Химия и теория и методика обучения химии» Педагогического института имени В. Г. Беллинского накоплен богатый опыт работы с одаренными детьми. Анализируя историю и современное состояние олимпиадного движения в нашем регионе, мы можем отметить, что число школьных олимпиад и их воспитательный потенциал за последние 10 лет существенно возросли. На рубеже XX и XXI в. участие в олимпиадах больше носило соревновательный характер и давало возможность проявить творческие способности и умения лишь малой части школьников. Лучшие отбирались на уровне школы, района, города, области. На пьедестал победы восходило трое школьников. Еще в начале двухтысячных перечень массовых олимпиад школьников ограничивался десятком: Всероссийской Олимпиадой, олимпиадами «Ломоносов», «Покори Воробьевы горы», Московской олимпиадой школьников и некоторыми другими. В тот период вузы оставляли за собой право принимать победителей олимпиад вне конкурса. В ПГПУ им. В. Г. Беллинского также существовала олимпиада, дающая преимущество при поступлении в ВУЗ. В тот период времени стали появляться дистанционные олимпиады и интернет-олимпиады, что расширило круг участников олимпиадного движения.

Решение сложной, интересной задачи вызывает сильнейшее эмоциональное переживание, что способствует запечатлению материала в памяти ребенка. Введение ЕГЭ не лучшим образом повлияло на творчество мышления и познавательный интерес школьников. Единый государственный экзамен ориентирует школьников на усвоение фактического материала, выполнение типовых задач, репродуктивное обучение, не предполагающее творчества. После введения обязательного ЕГЭ олимпиады вузов были упразднены, популярность олимпиад несколько сократилась. Школьники и их наставники переориентировались на решение шаблонных задач. Возможность «натаскивания» на определенный тип заданий, стремление, не читая книг, найти в интернете несложный ответ на прямой вопрос – все это снижает интерес к науке в целом, и, как следствие, творческий и интеллектуальный потенциал школьников. Сложившаяся ситуация не могла не взволновать общественность, руководство вузов, работодателей.

За последние 5 лет ситуация вновь поменялась: широкому кругу школьников стали доступны олимпиады разных уровней: Турнир имени М. В. Ломоносова, Всесибирская олимпиада, Олимпиада СПбГУ, Межрегиональная предметная олимпиада «Будущие исследователи – будущее науки», Межрегиональная предметная олимпиада КФУ, олимпиада Пермского ГНИУ «Юные таланты» и другие [3]. В 2013 г. в г. Пензе и области были организованы пункты проведения Турнира им. М. В. Ломоносова и Всесибирской олимпиады. ПГУ является одним из вузов Поволжья, в котором проводятся туры олимпиады «Будущие исследователи – будущее науки». Первый (отборочный) тур ряда олимпиад выполняется заочно, что дает возможность практически любому школьнику раскрыть свои творческие способности, отслеживать развитие приобретаемых умений как относительно самого себя и своих творческих достижений, так и по отношению к работам учащихся разных регионов. Мы выражаем надежду на то, что доступность олимпиадного движения повысит активность школьников в данном направлении.

Задачу подготовки одаренных детей в Пензе на протяжении многих лет решал межшкольный факультатив по химии, за этот период научно-методическое объединение химиков достигло высочайших результатов и накопило большой опыт работы. К сожалению, в последние годы факультатив не функционирует. Массовость олимпиадного движения в нашем регионе несколько утрачена, что не могло не сказаться на качестве подготовки школьников. Это показали результаты городских олимпиад. В последние годы основная нагрузка по подготовке школьников легла на плечи учителей. Задача педагогов, работающих с одаренными детьми – как можно полнее удовлетворить потребности школьников в знаниях и практических умениях, помочь детям реализовать имеющийся интеллектуальный и творческий потенциал, сформировать навыки решения сложных, нестандартных заданий. Успешное решение образовательных задач возможно при условии своевременной диагностики состояния интересов и возможностей учащихся. Как показывает опыт, лучших результатов в интеллектуальном состязании добиваются школьники со сформированным математическим аппаратом, хорошей логикой и абстрактным мышлением. Одним из путей решения проблемы подготовки школьников к олимпиадам может являться создание межшкольной творческой группы учителей, осуществляющих работу с одаренными детьми. В городе работает творческая группа учителей химии, занимающаяся наиболее актуальными вопросами химического образования. Мы выражаем надежду на то, что совместная работа преподавателей университета и школьных педагогов, учитывая накопленный опыт и высокий уровень профессиональной компетентности, позволит школьникам нашего региона получить хорошие результаты на олимпиадах различного уровня.

В работе с одаренными детьми используются как индивидуальные, так и коллективные формы работы. На наш взгляд, олимпиадное движение должно быть массовым. Используя индивидуальную форму работы с детьми, мы лишаем школьников возможности «чувствовать» конкурента, адекватно оценивать свои силы и силы соперника. В опыте нашей работы чаще всего имела место подготовка групп по 5–15 человек. Как правило, в такой группе выявлялся лидер, достигавший наивысших результатов. Но, не смотря на это, все члены группы получали от педагогов внимание, знания, стимул к развитию. Однако в занятиях с большими группами детей теряется возможность общения с каждым ребенком, коррекции его действий, управления результатами педагогической деятельности.

Школьные олимпиады создают у детей стимулы к углубленному изучению предмета, самообразованию и саморазвитию. Примерами успешной самореализации школьников являются выпускники межшкольного факультатива г. Пензы – победители и призеры Всероссийских и международных олимпиад, успешно окончившие обучение в МГУ имени М. В. Ломоносова, продолжающие обучение в г. Москве и за пределами страны: Д. Ельняков, Д. Копицын, Е. Нехорошев и другие. Мы выражаем надежду на то, что развитие олимпиадного движения будет способствовать подготовке творчески активных, креативных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда.

Таким образом, олимпиадное движение можно рассматривать как системообразующий компонент при формировании творческих компетенций и профессиональном самоопределении школьников. Олимпиадное движение повышает уровень химического образования в целом. Отметим, что результаты ЕГЭ в нашем регионе несколько выше, чем в среднем по России. Это является одним из ожидаемых результатов вовлечения школьников и педагогов в олимпиадное движение.

Мы можем сделать вывод о том, что олимпиады остаются одним из самых мощных стимулов, факторов развития творческих и интеллектуальных способностей школьников. Интеллектуальные состязания выполняют своего рода социальный заказ, подготавливая к дальнейшему обучению и профессиональной деятельности наиболее трудолюбивых, творчески активных, одаренных детей.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пак, М. С. Дидактика химии / М. С. Пак. – М. : Владос, 2004. – 315 с.
2. Волкова Н. В. Использование новых образовательных технологий при обучении органической химии / Н. В. Волкова, А. Н. Вернигора // Университетское образование : сб. ст. XXVIII Междунар. науч.-метод. конф., посвящ. 200-летию со дня рождения

М. Ю. Лермонтова / под ред. А. Д. Гулякова, Р. М. Печерской. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – С. 62–64.

3. Материалы сайта Российского совета олимпиад школьников. – URL: <http://www.rsr-olymp.ru>

**УДК 37.022:57(075.8)**

**Юлия Александровна Вяль**

г. Пенза, e-mail: [vyal81@mail.ru](mailto:vyal81@mail.ru)

**Наталья Григорьевна Мазей**

г. Пенза, e-mail: [natashamazei@mail.ru](mailto:natashamazei@mail.ru)

**Наталья Алексеевна Кагина**

г. Пенза, e-mail: [nkagina@mail.ru](mailto:nkagina@mail.ru)

### **СОДЕРЖАНИЕ ОБОБЩАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ ПО РАЗДЕЛУ «ВОДОРΟΣЛИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Изучение *низших растений*, как показывает практика, традиционно вызывает у студентов существенные сложности в связи со слабой сформированностью системы представлений об этой группе растений на предшествующих этапах образования. Новая образовательная программа «Ботаника» для студентов бакалавриата направления подготовки 050100 «Педагогическое образование», профиль «Биология», предполагает их *изучение на первом курсе* – в период наиболее активного освоения студентами новой для них образовательной среды со всеми его психолого-педагогическими особенностями и сложностями, которые хорошо изучены [1, 21; 2, 200].

Для рациональной организации учебной деятельности студентов младших курсов, изучающих ботанику, для формирования у них эмоционально-ценностного отношения к этой дисциплине, для активизации их профессионально-личностного самоопределения и дидактической адаптации необходимо встраивание в систему традиционных форм обучения новых [3, 189], в том числе содержащих соревновательные и игровые моменты.

Вместе с тем, уже с первого курса организация учебной деятельности студентов должна быть направлена на поэтапную реализацию формирования у них *общекультурных и профессиональных компетенций*, в том числе готовности к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7); готовности к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК-6). Один из возможных механизмов развития данных компетенций у студентов – эффективное решение ими ряда задач в *малых группах*.

В связи с этим нами было разработано обобщающее занятие по теме «Водоросли» в форме *зачета по станциям*. Эта форма итоговых обобщающих занятий хорошо зарекомендовала себя в общеобразовательной школе.

Зачет по станциям предполагает командное решение определенного комплекса задач, при этом соревновательная составляющая стимулирует мотивационный компонент деятельности. Число команд соответствует количеству станций – подразделов темы. Все команды стартуют с разных станций и по очереди выполняют задания за ограниченный период времени. После выполнения всех заданий подводятся итоги.

Обобщающее занятие по разделу «Водоросли» было апробировано нами в курсе ботаники у студентов младших курсов в течение 3-х лет.

Организация зачета по станциям по теме «Водоросли» предусматривает *3 этапа*: подготовительный этап, проведение зачета, заключительный.

**Подготовительный этап** начинается на первом занятии по данному разделу, когда студентам сообщается о дате проведения итогового занятия, предлагаются вопросы для самоподготовки и рекомендуется список литературы по данному разделу.

**Проведение зачета** предусматривает работу в командах по 2–3 студента. Каждая команда выполняет задания последовательно на 5 станциях. Время работы на каждой станции – 15 мин.

**Станция 1. «Эволюция водорослей»** включает 2 задания (рис. 1). Задание 1.1. направлено на развитие у студентов способности к критическому мышлению. Для правильного ответа на вопрос необходимо, во-первых, знание фактического материала: время возникновения этой эколого-трофической группы живых организмов и отдельных таксонов, численность и разнообразие группы в различные геологические периоды в сравнении с другими группами организмов – животными, наземными растениями. Во-вторых, для успешного выполнения задания требуется умение сравнивать различные природные среды с точки зрения их влияния на темпы эволюции. Кроме того, оценивается способность участников команды грамотно, аргументировано и лаконично формулировать свои мысли в форме письменного ответа.

Задание 1.2 позволяет обобщить знания студентов о разнообразии слоевищ водорослей в филогенетическом аспекте. Оно предусматривает наличие сформированных понятий об уровнях организации талломов у водорослей и их типах (с примерами); умение устанавливать ключевые филогенетические тенденции и их причины.

### **СТАНЦИЯ 1. ЭВОЛЮЦИЯ ВОДОРΟΣЛЕЙ**

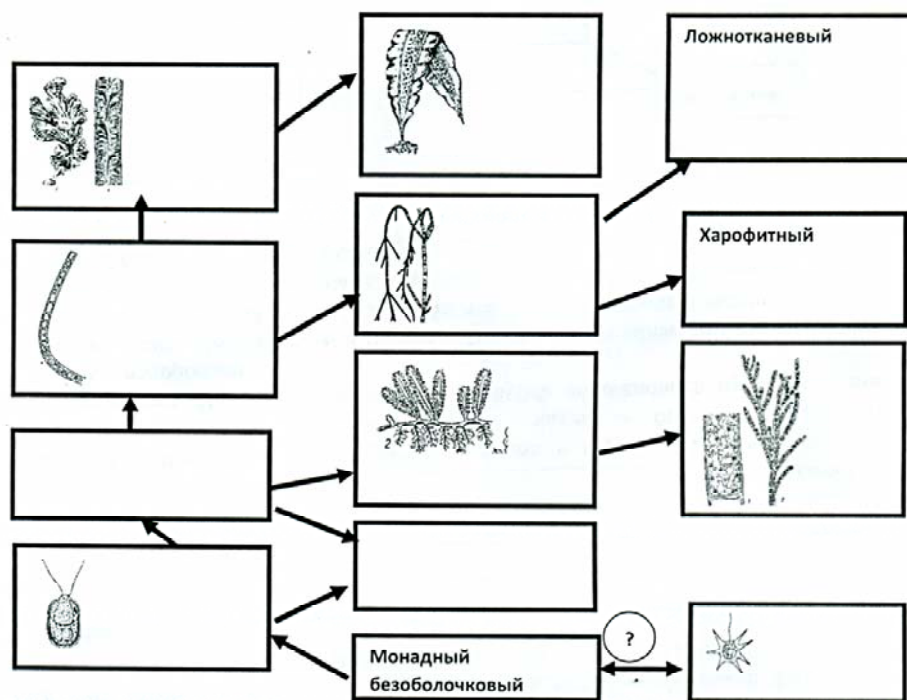
**Задание 1.1.** Писатель и юморист Феликс Кривин писал «...и когда на земле ещё не было динозавров, водоросли уже были водорослями; и когда динозавров уже нет, водоросли всё ещё водоросли...».

На какие особенности филогенеза водорослей обратил внимание писатель? В чём причины этих явлений?

**Ответ:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (15 баллов).

**Задание 1.2.** Изучите схему «Эволюция талломов водорослей». Восстановите недостающие звенья. Приведите примеры водорослей с разными типами слоевищ (за каждый правильно указанный таллом – 3 балла; за каждый пример вида – 1 балл).



Сформулируйте, каковы основные направления эволюции слоевищ у водорослей: \_\_\_\_\_ (5 баллов)

Рис. 1. Дидактическая карточка для работы на станции 1

**Станция 2. «Сравнительная характеристика водорослей»** предусматривает совместное заполнение членами команды соответствующей таблицы (задание 2.1, рис. 2). Оно направлено на развитие умения сравнивать группы живых организмов по ряду признаков с целью выявления особенностей их биологии и экологии.

**СТАНЦИЯ 2. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КРУПНЫХ ТАКСОНОВ ВОДРОСЛЕЙ**

**Задание 2.1.** Сравните указанные группы водорослей по перечисленным признакам. Поставьте знак «+», если признак характеризует данную группу или «-», если нет. В каждой клетке должен быть какой-то знак (+ или -), и только 1.

Признаки	Цианеи	Зелёные	Харовые	Красные	Жёлто-зелёные	Диатомеи	Бурые
Живут в морях							
Живут в пресных водоёмах							
Есть миксотрофные виды							
Есть азотфиксаторы							
Есть виды со сложно организованными тканевыми или псевдотканевыми талломами							
Отсутствуют жгутиковые стадии							
Парные изоконтные							
Парные гетероконтные							
Трубчатые митохондрии							
Пластинчатые митохондрии							
2 мембраны хроматофора							
4 мембраны хроматофора							
Хлорофилл а							
Хлорофилл в							
Хлорофилл с							
Фукоксантин							
Фикобилины							
Альгинаты в клеточной стенке							
Целлюлоза в клеточной стенке							
Агар в клеточной стенке							
Крахмал как запасной полисахарид							
Ламинарин как запасной полисахарид							
Бесполое размножение зооспорами							
Половое размножение только оогамия							
Диплофазные циклы							

За каждый правильный ответ - 0,25 балла

Рис. 2. Дидактическая карточка для работы на станции 2

**Станция 3 «Узнай водоросль»** предполагает выполнение практического задания. Студенты самостоятельно изготавливают временные препараты микроскопических водорослей и изучают их под микроскопом, а также работают с гербарными образцами макроскопических водорослей. В результате им необходимо дать характеристику исследуемых живых организмов по плану:

1. Систематическое положение.
2. Уровень организации и структура таллома.
3. Способы вегетативного, бесполого и полового размножения.

4. Жизненный цикл. Данный этап обобщающего занятия позволяет оценить степень сформированности навыков микроскопирования, работы с гербарными образцами водорослей и умения давать характеристику представителям этой группы живых организмов.

**На станции 4 «Экология водорослей»** студенты с помощью презентации знакомятся с разнообразием водорослей-макрофитов морей России, а затем выполняют задание 4.1. полуоткрытого типа (вставляют в текст недостающие слова) (рис. 3). Данный этап обобщающего занятия, с одной стороны, позволяет расширить представления студентов о богатстве альгофлоры морских экосистем нашей страны. С другой стороны, он позволяет оценить знание закономерностей размещения водорослей на шельфе и факторов формирования водорослевых сообществ северных, южных и восточных морей России.



#### **СТАНЦИЯ 4. ЭКОЛОГИЯ ВОДОРΟΣЛЕЙ: ВОДОРΟΣЛИ РОССИЙСКИХ МОРЕЙ**

**Задание 4.1.** Перед вами текст с пробелами, которые нужно заполнить. Это могут быть термины или названия таксонов водорослей. Используйте слайды презентации, номера которых указаны в скобках (например, слайд 1 – с. 1)

**В морях России** отмечено около \_\_\_ видов крупных водорослей – макрофитов.

**В северных морях России - Белом, Баренцевом** - альгофлора очень богата. **Литораль** населяют бурые водоросли: \_\_\_\_\_ (с. 1), \_\_\_\_\_ (с. 2). Между ними и на них живут более мелкие бурые, а также красные: \_\_\_\_\_ (с. 3), \_\_\_\_\_ (с. 4), а также родимения дланевидная (с. 5). Кроме того, богато представлены \_\_\_\_\_ водоросли: энтероморфа (с. 6), монострома (с. 7), ульвария (с. 8), кладофора (с. 9), ульва (с. 10).

**В сублиторали** господствуют крупные бурые водоросли: \_\_\_\_\_ (с. 11), алярии, или крыльницы (с. 12), ламинарии. Они имеют \_\_\_\_\_ талломы (с. 13). На их стволиках водоросли-эпифиты одонтолия зубчатая (с. 14), птилиота гребенчатая (с. 15), фикодрис (с. 16) из отдела \_\_\_\_\_.

В нижней сублиторали – сплошной ковёр из багрянок, инкрустированных известью - «живых окаменелостей»: \_\_\_\_\_ (с. 17) и \_\_\_\_\_ (с. 18).

**В Черном море** (как и в Азовском) нет приливов и отливов, поэтому в пределах шельфа не выражена зона \_\_\_\_\_. Из-за слабого перемешивания, значительной \_\_\_\_\_ воды, низкой её \_\_\_\_\_, наличием сероводородной зоны (на глубине 100-200 м), водоросли в основном сосредоточены в самой мелководной прибрежной зоне до глубины 50 м. Отмечено более 270 видов макрофитов, доминируют 10 видов. Как во многих тёплых морях, здесь преобладают \_\_\_\_\_ (с. 19). **В прибойной полосе** на уровне воды на скалах можно встретить немалион червеобразный. Он имеет \_\_\_\_\_ таллом (с. 20). Также присутствуют виды кладофоры, церрамиума и сцитосифона. Глубже уровня воды располагается пояс кораллины.

**В местах, защищенных от прибойной волны** на глубине 0,5 м, растёт \_\_\_\_\_ (с. 21); глубже (до глубины 10-15 м) – пояс цистозейры бородастой; ещё глубже – заросли филлофоры. Ламинариевых водорослей в Черном море водорослей нет совсем. **Для загрязненных и опресненных участков** Черного моря характерно массовое развитие зеленых водорослей: кладофоры, ульвы, \_\_\_\_\_ (с. 22).

Также в Чёрном море встречаются зеленые водоросли, типичные для тропических морей с \_\_\_\_\_ талломами: каулерпа прорастающая (с. 23), кодиум червеобразный (с. 24), бриопсис перистый (с. 25).

Альгофлора **Азовского и Каспийского морей** намного \_\_\_\_\_ по сравнению с черноморской из-за \_\_\_\_\_.

**Моря Дальнего Востока.** Самые сложные и богатые водорослёвые сообщества формируются в \_\_\_\_\_ море – наиболее теплое из морей Дальнего Востока. **В супралиторали** и **литорали** встречаются ульва, монострома, немалион, кораллина. Она может образовывать своего рода кораллиновый «тротуар» или встречаться пятнами. На кораллиновом ковре часто растут различные багрянки. В более защищенных местах встречаются фукусы и пельвеция (с. 26). В **сублиторали** на глубине до 5 м появляются \_\_\_\_\_ (с. 27), сцитосифон, глубже доминируют ламинариевые водоросли - ундария перистая и костария ребристая (с. 28). В подлеске ламинариевых лесов обитают самые разные водоросли: цистозейра, кодиум, кладофора, ульва, анфельция, фикодрис, хондрус, литотамнион (с. 29).

Для побережий **Охотского и Берингова моря** характерен переход многих литоральных форм (ламинарии, алярии) в сублитораль из-за \_\_\_\_\_. В этих подводных лесах из ламинариевых водорослей подлесок образуют фикодрис, родимения, птилиота, полисифония, хорда. На берегу растут порфира и фукус.

Рис. 3. Дидактическая карточка для работы на станции 4

**Станция 5 «Значение водорослей»** включает 2 задания (рис. 4), для выполнения которых предусмотрено использование литературы и электронных ресурсов. Задание 5.1. заключается в выявлении групп водорослей, имеющих важное значение как источников ценных питательных веществ, лекарственных препаратов, сырья для многих отраслей промышленности и сельского хозяйства и заполнении таблицы «Использование водорослей человеком». Задание 5.2. позволяет установить причины негативного влияния некоторых групп водорослей на состояние окружающей среды и здоровья человека.

**СТАНЦИЯ 5. ЗНАЧЕНИЕ ВОДОРΟΣЛЕЙ**

**Задание 5.1.** Заполните таблицу «Использование водорослей человеком» (20 баллов)

Где используют?	Какие водоросли используют?	Для чего используют?
Пищевая промышленность		
Другие отрасли промышленности		
Медицина		
Сельское хозяйство		

**Задание 5.2.** Ответьте на следующие вопросы

Капитан дальнего плавания С.П. Лебедев так описал свои впечатления во время плавания в 1945 г. в Беринговом море вдоль побережья между мысами Олюторский и Наварин: *«Район промысла оказался в отличие от предыдущих лет ... совершенно пустым. Никакой жизни не наблюдалось на поверхности моря. Вся видимая поверхность прибрежных вод на несколько миль была покрыта коричнево-красными полосами, располагавшимися с одинаковыми интервалами с севера на юг»*. Какое явление описывается? (5 баллов)

**ОТВЕТ** \_\_\_\_\_

В 1973 году подобное явление наблюдалось в Авачинской губе. Берега близ Петропавловска-Камчатского были усеяны мёртвой рыбой, моллюсками, ластоногими. Несколько человек отравились после использования в пищу варёных и печёных мидий, 2 летальных исхода. В это время наблюдалось свечение моря, поэтому во всём «обвинили» простейшее ночесветку. А на самом деле виновата водоросль, изображённая на картинке. Каково её систематическое положение? (5 баллов)

**ОТВЕТ** \_\_\_\_\_

Почему в 20 и 21 веке такие явления стали происходить гораздо чаще, чем в прошлом? (5 баллов)

**ОТВЕТ** \_\_\_\_\_

Рис. 4. Дидактическая карточка для работы на станции 5

**Заключительный этап** – это подведение итогов зачета, в ходе которого называются группы, лучше всего справившиеся с отдельными заданиями и с работой в целом, выставляются оценки. В ходе обсуждения выявляются задания, вызвавшие наибольшие трудности, анализируются причины этого и намечаются механизмы их преодоления.

Трехлетний опыт показывает, что проведение обобщающего урока по теме «Водоросли» в виде зачета по станциям является результативной и эффективной формой обучения. За относительно короткое время студенты рассматривают большой круг вопросов, касающихся самых разных аспектов биологии и экологии этой эколого-трофической группы. Смена деятельности позволяет поддерживать работоспособность студентов на высоком уровне в течение всего занятия.

Малый размер группы делает весомым вклад каждого участника и помогает, таким образом, оценить степень сформированности необходимых умений и навыков у каждого студента. В то же время, уменьшается степень психологического напряжения, присутствующего при выполнении студентом индивидуального задания.



Успешное выполнение заданий зависит от качества взаимодействия ее членов – от их умения выслушивать точку зрения другого, аргументировать свою, распределять обязанности в группе. В результате приобретаются коммуникативные навыки работы в коллективе.

В отличие от контрольных работ и тестов, применяемых на обобщающих занятиях, зачет по станциям выполняет одновременно и «контролирующую» задачу (выявить пробелы в знаниях), и обучающую, развивающую, когда при выполнении заданий студенты взаимодействуют с новыми знаниями и встраивают их в систему уже существующих представлений и понятий.

При выполнении ряда заданий студенты обращаются к литературным источникам и электронным ресурсам. Это оправдано, если в процессе обучения ставится задача не только развития памяти, а умения пользоваться различными источниками информации для достижения конкретной учебной задачи, что особенно важно на современном этапе развития общества с его все возрастающими информационными потоками. Кроме того, обучающую функцию могут выполнять и сами члены группы по отношению друг к другу, в процессе обсуждения прорабатывая отдельные вопросы, термины и т.п. Получение таких навыков необходимо будущим педагогам.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Чумичева, Р. М. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе : учеб. пособие / Р. М. Чумичева, Ю. А. Лобейко. – М. : Илекса, 2008. – 296 с.
2. Якунин, В. А. Психология учебной деятельности студентов / В. А. Якунин. – М. : Смысл, 1994. – 289 с.
3. Сетевые образовательные ресурсы как средство формирования информационной культуры студентов в курсе изучения ботаники / Н. Г. Мазей, Ю. А. Вяль, Е. Кулагина, Ю. Лейкина // Университетское образование : сб. ст. XVIII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – С 188–190.

**УДК 510.22**

*Ольга Петровна Графова*  
г. Пенза, e-mail: [olga\\_graf@list.ru](mailto:olga_graf@list.ru)

#### **К ВОПРОСУ О ТРАНЗИТИВНОСТИ БИНАРНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА МНОЖЕСТВЕ**

В программу курса математики, который читается в вузах на факультетах подготовки будущих учителей начальных классов, входит один из разделов теории множеств, а именно раздел «Отношения на множестве и их свойства».

Этот курс тесно связан с начальным курсом математики, который изучают младшие школьники, и является теоретической основой для изучения таких школьных математических понятий, как: отношения «быть больше/ меньше/ равно» для целых неотрицательных чисел, «иметь одинаковые значения» для числовых выражений, «быть длиннее/ короче/ одинаковыми по длине» для отрезков и др. Поэтому так важно требовать от студентов четкого понимания данных понятий соответствия, отношения на множестве, а также всех свойств бинарных отношений на множестве.

Как показывает практик, наиболее трудным для чтения из всех свойств бинарных отношений является отношение транзитивности. Его сложно увидеть на ориентированном графе, редко без определенных трудностей получается раскрыть на упорядоченных парах, не говоря уже о графике отношения, представленном в ПДСК.

Само понятие транзитивного отношения во всех учебниках трактуется одинаково. «Отношение  $R$  на множестве  $X$  называется транзитивным, если для любых трех элементов  $x, y$  и  $z$  множества  $X$  из того, что  $x$  находится в отношении  $R$  с  $y$  и  $y$  находится в отношении  $R$  с  $z$ , следует, что  $x$  находится в отношении  $R$  с  $z$ »

$(R \text{ транзитивно на } X) \stackrel{\text{Def}}{\iff} (\forall x, y, z \in X)(xRy \wedge yRz \Rightarrow xRz)$ » [1, 92; 2, 105; 3, 80].

В некоторых учебниках как следствие утверждается тот факт, что «граф транзитивного отношения с каждой парой стрелок, идущих от  $x$  к  $y$  и от  $y$  к  $z$ , содержит и стрелку, идущую от  $x$  к  $z$ . Справедливо и обратное утверждение» [1, 92; 2, 106; 3, 80].

Данное правило может быть переформулировано и представлено на языке упорядоченных пар: «Если в графике транзитивного отношения имеются две пары вида  $(x, y)$  и  $(y, z)$ , то должна быть пара  $(x, z)$ , принадлежащая этому графику».

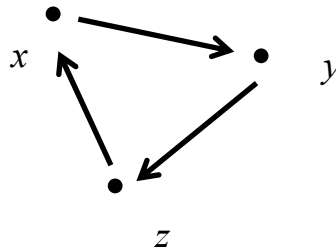


Рис. 1

В данном утверждении рассматривается случай, когда все элементы  $x, y$  и  $z$  различны. Но этим случаем не ограничивается трактовка транзитивного отношения. Возникает вопрос, а как работает это определение, для элементов  $x, y$  и  $z$ , некоторые из которых равны между собой?

Рассмотрим следующие графы отношений  $R$  (рис. 2) и  $S$  (рис. 3) и выясним, какой из них обладает свойством транзитивности.

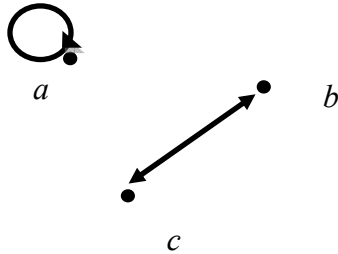


Рис. 2



Рис. 3

Анализируя имеющиеся стрелки на графе каждого из отношений, мы можем восстановить их графики  $R$  и  $S$ , т.е. перечислить упорядоченные пары:  $R = \{(a, a), (b, b), (c, c), (b, c), (c, b)\}$  и  $S = \{(a, b)\}$ .

Рассматривая все пары, принадлежащие графику отношения  $R$ , в которых два элемента из трех равны, убеждаемся в выполнении условия транзитивности. Действительно:

- 1) если  $x = y = z = a$ , то имеем  $(a, a) \wedge (a, a) \Rightarrow (a, a)$  (аналогичные рассуждения для случаев  $x = y = z = b$  и  $x = y = z = c$ );
- 2) если  $x = b, y = b, z = c$ , то  $(b, b) \wedge (b, c) \Rightarrow (b, c)$  (аналогичные рассуждения для  $x = c, y = c, z = b$ );
- 3) если  $x = b, y = c, z = b$ , то  $(b, c) \wedge (c, b) \Rightarrow (b, b)$ ;
- 4) если  $x = c, y = b, z = c$ , то  $(c, b) \wedge (b, c) \Rightarrow (c, c)$ .

Следовательно, отношение  $R$  обладает свойством транзитивности.

Исследуем отношение  $S$  на наличие свойства транзитивности. Это сопряжено с рядом трудностей, а именно отсутствием третьего элемента.

Для доказательства или опровержения наличия данного свойства необходимо воспользоваться законами и принципами логики. В этом случае, определение транзитивного отношения можно рассматривать как составной трехместный предикат, заданный относительно переменных  $x, y$  и  $z$ . Его значение истинности необходимо устанавливать на каждом из наборов, входящих в него переменных. Составим его таблицу истинности (табл. 1), при этом учитывая, что истинным является только случай  $aRb$ , все остальные случаи ложны.

Таблица 1

$x$	$y$	$z$	$xRy$	$yRz$	$xRz$	$(xRy) \wedge (yRz)$	$xRy \wedge yRz \Rightarrow xRz$
$a$	$a$	$a$	0	0	0	$0 \wedge 0 = 0$	$0 \Rightarrow 0 = 1$
$b$	$b$	$b$	0	0	0	$0 \wedge 0 = 0$	$0 \Rightarrow 0 = 1$
$a$	$b$	$a$	1	0	0	$1 \wedge 0 = 0$	$0 \Rightarrow 0 = 1$
$a$	$b$	$b$	1	0	1	$1 \wedge 0 = 0$	$0 \Rightarrow 1 = 1$
$a$	$a$	$b$	0	1	1	$0 \wedge 1 = 0$	$0 \Rightarrow 1 = 1$
$b$	$a$	$a$	0	0	0	$0 \wedge 0 = 0$	$0 \Rightarrow 0 = 1$
$b$	$a$	$b$	0	1	0	$0 \wedge 1 = 0$	$0 \Rightarrow 0 = 1$
$b$	$b$	$a$	0	0	0	$0 \wedge 0 = 0$	$0 \Rightarrow 0 = 1$

Таким образом, данный предикат при любом наборе входящих в него переменных является истинным, а, следовательно, данное отношение транзитивно.

Только рассмотрение как можно большего числа частных случаев подобного рода транзитивных отношений будет способствовать формированию правильного понимания и усвоения студентами данного свойства отношений на множестве.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Амтова, Г. М. Математика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 2 кн. / Г. М. Амтова, М. А. Амапов. – М. : Академия, 2008. – Кн. 1. – 256 с.
2. Стойлова, Л. П. Основы начального курса математики : учеб. пособие / Л. П. Стойлова, А. М. Пышкало. – М. : Просвещение, 1988. – 320 с.
3. Математика : учеб. пособие / Н. Я. Виленкин, А. М. Пышкало и др. – М. : Просвещение, 1977. – 352 с.

УДК 91(075.8)

*Марина Львовна Жогова*  
г. Пенза, e-mail: Ksemar@yandex.ru

#### ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»

Метод проектов позволяет организовать деятельность учащихся таким образом, чтобы они получали новые знания в процессе самостоятельной работы. В основе метода проектов, по мнению Е. С. Полат, «лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления» [1, 66]. Детальная разработка идеи (технология) должна привести к результату в зримой форме.

К особенностям метода относят: акцент на практической значимости деятельности учащихся; самостоятельное добывание знаний и их применение для решения задач; развитие исследовательских и коммуникационных умений; результат проекта в виде доклада, проекта урока, презентации и т.д. По характеру преобладающей в проекте деятельности выделяют исследовательские, поисковые, информационные, творческие, ролевые, прикладные проекты [1, 71].

О. В. Крылова [2] приводит примеры практико-ориентированного проекта (прогноз возможных последствий деятельности человека), творческого проекта (Австралия в поэзии аборигенов) в школьной географии. Формой представления проектов может быть план местности, описание гипотетических карт, «дневник исследователя» и т.д. Автор считает, что «метод проектов органично вписывается в систему личностно ориентированного обучения и способствует организации самостоятельной деятельности учащихся» [2].

Метод проектов находит широкое применение не только в школе, но и в вузе [3, 80]. Актуальность метода в процессе обучения студентов связана с необходимостью научить студентов строить и анализировать алгоритм своей деятельности, прогнозировать ее последствия, решать задачи в сотрудничестве с коллегами, нести ответственность за результаты труда.

Вузовский курс «Физическая география России» предоставляет значительные возможности в плане реализации проектной деятельности. Познавать особенности природы полезно интересно в форме путешествия (по разработанному студентами маршруту, по маршруту путешественников, героев литературных произведений).

При изучении физико-географических стран и провинций России мы предлагаем учащимся следующие проекты:

– Подготовка экскурсии по объектам природного и природно-культурного наследия в границах одной из физико-географических провинций Восточно-Европейской равнины. При подготовке разрабатываются все подробности поездки: время, транспорт, стоимость, пункты остановок, места посещения; готовится рассказ об интересных участках заповедников, национальных парков, литературных или художественных усадеб, монастырских комплексов, полей русской боевой славы, памятников природы. Одна из задач для студентов при этом – заинтересовать слушателей и побудить их к реальной поездке по разработанному маршруту.

– Написание географической рецензии на книгу В. А. Обручева «Земля Санникова». В рецензии студенты разбирают степень реальности изображения геологической истории острова, климата, ландшафта, поведения населения острова и пришлых людей. Предварительно рассматривается история поисков Земли Санникова, изучаются современные версии причины исчезновения этой таинственной земли и сравниваются с версией, изложенной автором-географом в книге 1924 г. Студенты высказывают свое мнение об актуальности книги в наше время.

– Рассказ о подъеме на одну из вершин Уральских гор. В нем по замыслу должны сочетаться географический взгляд на изменение ландшафтов с высотой на разных широтах и на склонах разных экспозиций с художественностью и занимательностью изложения материала. Кроме того, в рассказе необходимо создать эффект присутствия автора на подъеме.

– Путешествие по Уссурийскому краю вслед за экспедицией В. К. Арсеньева (по его книге «Дерсу Узала»). Студенты составляют картосхему путешествия Арсеньева и анализируют особенности всех географических элементов по маршруту. Живой интерес у студентов вызывает отношение к живой и неживой природе мудрого проводника экспедиции – гольда Дерсу-Узала.

При изучении Байкальской горной страны студенты 3 курса получают задание «совершить путешествие» по одной из особо охраняемых природных территорий (ООПТ). Заповедник, национальный парк или памятник природы студенты выбирают по желанию. Обычно рабочая группа состоит из двух студентов. На разработку проекта дается 2 недели. Сначала студенты знакомятся с целью задания: изучить физико-географические особенности Байкальской горной страны и задачи ООПТ по сохранению природы страны. При этом перед студентами ставятся следующие задачи:

– освоение методов разработки маршрута и подготовки реального путешествия;

- знакомство с транспортным обеспечением территории;
- раскрытие цели создания конкретного ООПТ;
- изучение геологического строения, рельефа, климата, вод, почвенно-растительного покрова и животного мира Байкальской страны;
- определение экологических проблем территории и методов их решения;
- оформление результатов работы в виде картосхем, рисунков и компьютерной презентации.

Преподаватель обсуждает со студентами план работы. Он может состоять из следующих пунктов:

1. Подготовительный этап: объединение учащихся в рабочие мини-группы (пары), выбор особо охраняемой территории, знакомство с замыслом проекта, структурирование работы, сбор материала, обсуждение вариантов поездки.

2. Этап выполнения проекта:

- разработка маршрута из родного города до ближайшей к охраняемой территории Байкальской горной страны железнодорожной станции (аэропорта);
- маршрут к объекту от станции (аэропорта) с картосхемой;
- изучение и обобщение материала об особенностях охраны природы на охраняемой территории с составлением тематических картосхем;
- разработка маршрута по заповеднику (национальному парку, памятнику природы), нанесение его на картосхему и составление экскурсии для студентов-географов.

3. Этап предварительной проверки и редактирования проекта преподавателем.

4. Подготовка презентации всего путешествия от родного города до охраняемой территории и обратно.

5. Представление проекта слушателям (студентам группы).

6. Анализ и оценка проекта.

Компьютерная презентация, рассказ, картосхемы в презентации или на раздаточных листах – все это оценивается не только преподавателем, но и всей группой студентов.

Оценка проводится по следующим критериям:

1. Достоверность разработанного маршрута.
2. Степень раскрытия физико-географических особенностей территории.
3. Четкость характеристики особо охраняемой территории.
3. Качество картосхем.
4. Качество презентации.
5. Выраженность эффекта присутствия докладчика на выбранной территории.
6. Качество изложения материала (четкость, умение заинтересовать слушателя, регламент).
7. Умение ответить на вопросы аудитории.

После презентации студенты проводят самоанализ своей работы. Затем слово предоставляется слушателям-оппонентам. Важно, что при этом они учатся доброжелательно анализировать работу товарища. Обсуждение представления путешествия обычно проходит с большим интересом, вызывает многочисленные вопросы. Побеждает тот студент, чей маршрут вызывает желание проехать по нему у большинства слушателей. Традиционные отметки не ставятся.

Такое «виртуальное путешествие» способствует совершенствованию навыков работы с литературой, картами, атласами, интернет-источниками; развивает воображение и активизирует познавательную деятельность учащихся. Важно, что проектирование и его обсуждение идет в процессе общения с товарищами. Происходит творческое усвоение учебного материала. Обучающая цель проекта при этом сочетается с практико-ориентированной и воспитательными целями. Эта форма изучения материала позволяет заинтересовать студентов географией родной страны, приблизить изучаемый материал к жизни. Студенты учатся готовиться к реальным путешествиям, заранее читать о географических особенностях и примечательных местах территории, которую собираются посетить. Постепенно формируется способность смотреть из окна поезда или автомобиля «взглядом географа», т.е. отмечая все особенности ландшафта и деятельности человека и их изменение в пространстве.

Следует отметить, что применение проектной технологии отличается большой затратностью времени. Излишнее увлечение проектами может принести ущерб другим методам и формам обучения, вызвать перекос в распределении учебного материала по темам. Проектная деятельность эффективна, если она гармонично вписывается в учебную программу.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М. : Академия, 2002.
2. Крылова, О. В. Система практических работ по географии в 6–10 классах. Лекция 6. Проектная деятельность учащихся по географии / О. В. Крылова // География. – 2007. – № 22. – URL: <http://geo.1september.ru/article.php?ID=200702210>
3. Зерщикова, Т. А. О способах реализации метода проектов в вузе / Т. А. Зерщикова // Проблемы и перспективы развития образования : материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Пермь : Меркурий, 2011. – Т. II. – С. 79–82.

**УДК 91(075.8)**

***Юлия Сергеевна Качалина***

*г. Пенза, e-mail: kachalina.iuliya@yandex.ru*

***Александра Николаевна Ксенафонтова***

*г. Пенза, e-mail: penzgeo@rambler.ru*

***Элла Леонидовна Вдовина***

*г. Пенза, e-mail: Elv2003@mail.ru*

#### **ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА У ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ**

Интернационализм (лат. *inter* – между и *natio* – народ) определяется как взгляды и политика, выражающие совпадение коренных интересов или стремление к объединению разных государств, этносов или их представителей. Интернационализм предполагает уважение к другим народам, их культуре, традициям и обычаям.

Крайнее проявление интернационализма – космополитизм, который определяется как отказ от национальных традиций, культуры, патриотизма. Космополиту безразличны судьбы своего народа, своей родины. Для него важно, прежде всего, собственное благополучие.

Важной стороной культуры межнационального общения является формирование толерантности. Понятие «толерантность» (от лат. *tolerantia* – терпение) появилось в русском языке сравнительно недавно. Толерантность означает признание самоценности любого человека. Это признание права человека быть непохожим, иным, принятие его таким, какой он есть.

В ряду понятий, связанных с формированием культуры межнационального общения и толерантности, особое место занимает понятие «культура мира». Формирование культуры мира предполагает развитие у каждого человека понимание универсальных ценностей и моделей поведения, необходимого, чтобы жить в мире и согласии с самим собой, природой и обществом [1, 45].

География занимает особенное место в ряду школьных предметов потому, что создает человеку пространственно-временную укорененность. В процессе обучения географии важно не только организовывать деятельность детей, но и давать возможность накопления опыта, внутренне мотивировать необходимость его приобретения. Без географии не могут быть понятны культура и история. Культура всегда имеет место и вне территории мыслиться не может; она ограничена пространством в неменьшей степени, чем временем. Понимание культурного разнообразия исторических периодов географических террито-

рий, уникальности, самооценности «времени и места» приводит ученика к признанию в качестве нравственного закона терпимости по отношению к другому и непохожему.

Один из основных принципов современной и будущей школы обязательно предполагает связь с межнациональной и мировой культурой [2, 115]. Связь с межнациональной культурой означает ознакомление с культурой отдельных стран, принятие их как элемента общечеловеческой. А главное, как специфику, имеющую равное право с другими культурами, с культурами своей нации [3, 240].

Высокая культура межнационального общения предполагает:

– осознание и признание приоритета общечеловеческих ценностей над групповыми, понимание необходимости достижения баланса межнациональных интересов, гармонизацию общечеловеческих и национальных интересов;

– нераздельное чувство национальной и общенародной (народов страны проживания) гордости, принадлежности к роду человеческому;

– чувство дружбы между народами страны проживания, единства семьи человеческой;

– заботу о судьбах малой родины, большой родины, всей планеты Земля;

– понимание необходимости трудиться на благо своей нации, народов страны проживания, во имя сохранения человечества;

– стремление и содействие расширению взаимосвязей своей нации с народами страны проживания и всего мира;

– неразрывной и постоянной интерес к культуре своего народа, народов страны проживания, языков других народов;

– национальную скромность и заботу о достоинстве своей нации, народов страны проживания, всего человечества;

– глубокое уважение к национальному достоинству граждан своей национальности и любой другой, доброжелательность и такт в отношениях и т.д.

Изучение природы, населения и хозяйства регионов мира дает возможность для воспитания школьников в духе равенства и сотрудничества всех народов. В качестве примера рассмотрим возможный вариант проведения урока на тему «Численность населения, расовый и этнический состав» в 7 классе. Урок предлагается начать с отрывка из стихотворения Т. Давыдовой, слушая его, ученики определяют тему урока.

*Мы все такие разные – такие непохожие;*

*Немного непонятные и капельку несхожие.*

*Но, все-таки, прекрасные и, все же, интересные;*

*Немножечко занятные и, где-то в душах, светлые.*

*Мы все такие разные – такие непохожие.*

*Жаль, что непостоянные и капельку несхожие...*

После определения темы урока, учитель подчеркивает ее значимость для жителей Земли, так как в настоящее время в мире происходит много конфликтов, связанных с национальной враждой и обращается к ученикам с вопросами: А как вы считаете, можно ли избежать этого? Почему в настоящее время столько столкновений? Какие меры для этого нужно принять? После обсуждения вопросов ученики вместе с учителем формулируют задачи урока: рассмотреть численность населения Земли, проанализировать причины, от которых она зависит; узнать о расовом составе населения, познакомиться с понятием «этнос».

Далее учитель приводит следующие данные: за секунду на Земле рождается 4,1 человека, за минуту 180 человек, за 1 час 10 800 человек, за сутки 259 200 человек. На земле сейчас проживает более 7 млрд человек, в 1993 г. – 5 млрд человек, в 1500 году – 500 млн человек. По прогнозам ученых, в 2050 г. будет проживать около 9 млрд человек. Что вы можете сказать об изменении численности населения? Далее ученики вместе с учителем обсуждают причины, от которых зависит численность населения.

На следующем этапе урока ученики анализируют карту плотности населения. Называют районы с высокой и низкой плотностью населения, объясняют причины. Учитель отмечает, что люди живут в разных природных условиях, а соответственно и по-разному будут приспосабливаться к ним. Физическое сходство людей и общность населяемой ими

территории в прошлом или настоящем называется раса, она характеризуется комплексом наследуемых признаков, к которым относятся цвет кожи, волос, глаз, форма волос, мягких частей лица, черепа, отчасти рост, пропорции тела и другие. Учитель просит назвать учеников известные им расы, а затем отмечает, что по мере развития общества, транспорта, люди перемещались по территории и осваивали новые земли, в результате браков людей, относящихся к разным расам, появлялись смешанные расы, к ним относятся метисы, мулаты, самбо.

Рассмотрение рас происходит в группах. Ученики каждой группы получают карточки с заданиями, они включают в себя работу с текстом учебника, картами атласа и дополнительными источниками информации. После проверки и подведения итогов работы в группах учитель просит учеников оказать помощь в решении проблемы: *«Недавно мне на электронную почту пришло удивительное письмо. Пишет мне девочка Джейн из Америки, ей 8 лет. Проблема заключается в том, что Джейн не знает, к какой расе относится она и ее друзья. Давайте поможем Джейн (учитель показывает фото), папа Джейн представитель экваториальной расы, а мама – европеоидной, к какой расе относится Джейн?»*

После того, как ученики определяют расовую принадлежность Джейн, учитель показывает фотографии детей разных рас и дает ученикам задание определит их расовую принадлежность.

Педагог отмечает, что в истории человечества были такие периоды, когда люди одной расы были убеждены в своем превосходстве над другими. Учитель просит учеников назвать эти периоды и высказать свое мнение по этому поводу, далее он отмечает, что ученые доказали, что независимо от рас, люди имеют равные интеллектуальные возможности. Среди всех рас есть представители, которые добились больших успехов науке, культуре, политике спорте и т.д. Далее учитель переходит к рассмотрению этносов, дает его определение, просит назвать самые многочисленные, после этого ученики слушают сообщения о самых многочисленных этносах мира и России, затем выясняют, представители каких этносов проживают на территории Пензенской области.

В итоге урока учитель обращается к ученикам с вопросом: Что нужно сделать человечеству для предотвращения конфликтов на национальной почве, и какой вклад в это общее дело может внести каждый из нас.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белинская, Е. П. Этническая социализация подростка / Е. П. Белинская, Т. Г. Стефаненко. – М., 2000. – С. 210.
2. Максимова, М. В. Глобальные проблемы и мир между народами / М. В. Максимова. – М., 1992. – С. 340.
3. Педагогика межнационального общения / под ред. Д. И. Латышиной. – М., 2004. – С. 540.

УДК 373.4

**Оксана Сергеевна Макоева**

г. Пенза, e-mail: egfanatomia@yandex.ru

**Людмила Николаевна Савина**

г. Пенза, e-mail: egfanatomia@yandex.ru

#### **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС**

В современном обществе одним из условий непрерывного образования выступает преемственность между разными ступенями общеобразовательной школы, уровнями образования.



Понимание преемственности сегодня предполагает не только подготовку к новому, но и сохранение, и развитие необходимого и целесообразного старого, связь между новым и старым как основа поступательного развития процесса [1]. С учетом многообразия форм обучения в школе, различают внешнюю преемственность, т.е. организационный переход обучения на более высокую ступень, и внутреннюю преемственность, которая определяет соотношенность содержания образования на каждой предшествующей и последующей ступенях. При этом для каждой ступени и каждой формы обучения должна быть предусмотрена вариативность программ для учащихся с разным уровнем подготовки, разными общими способностями и знаниями, разным уровнем личностно-психологической зрелости. Переход на новые стандарты обучения обостряет сложившуюся в современном российском образовании ситуацию, характеризующуюся отсутствием единой системы и рассогласованностью целей (и соответственно программ, учебников, контрольных требований) на стыках различных этапов и форм обучения.

Система школьного биологического образования – составная часть системы общего естественнонаучного образования, структура которого определена по ступеням образования и состоит из трех этапов – пропедевтического, общего (базового) и профилированного (углубленного). Уже в начальной школе в курсе «Окружающий мир» учащиеся получают подготовку, достаточную для изучения биологии как самостоятельного предмета. Основная школа призвана обеспечить учащимся формирование первоначальных естественнонаучных, в том числе биологических знаний, требования к которым определяются уровнем обязательной общеобразовательной подготовки – базовым уровнем. В старшей школе учащимся предоставляется право выбора, в зависимости от направления, выбранного школьниками, они могут получить биологическое образование разного уровня.

Проблема перехода заключается в том, что в начальной школе не предполагается изучение самостоятельного курса биологии, предлагается интегрированный курс «Окружающий мир», представленный разделами «Человек и природа», в который включены сведения о живой природе, «Человек и общество», «Правила безопасной жизни». Около 50 % часов отводимых на изучение данного предмета приходится на изучение «Человек и природа».

На ступени начального общего образования в курсе «Окружающий мир» у учащихся формируются первоначальные представления о живой природе: особенностях живых объектов; разнообразии и строении растений (деревья, кустарники, травы, дикорастущие и культурные растения своего края) и животных (насекомые, рыбы, птицы, звери); грибах; природных сообществах родного края; строении и основных функциях организма человека; личной гигиене, безопасном поведении, правилах поведения в природе [2]. Таким образом, преемственность биологического образования между начальной и основной ступенями образования может быть осуществлена путем усиления внутрипредметных связей и достижением предметных результатов обучения в курсе «Окружающий мир» начальной школы.

На ступени основной общеобразовательной школы осуществляется предметное изучение и систематическому курсу биологии предшествовал интегрированный курс «Природоведение». В условиях введения ФГОС изучение биологии как предмета начинается с 5 класса и по решению образовательного учреждения предмет «Введение в биологию» может изучаться и в течение двух лет (5–6 классы) или «Введение в естественнонаучные предметы. Естествознание» (бывший курс «Природоведение. 5 класс»). Оба курса являются пропедевтическими по отношению к курсу биологии. В их содержании развиваются биологические знания, полученные учащимися в начальной школе, и одновременно формируется базис для последующего изучения курса биологии. Пропедевтический курс включает сведения о методах изучения природы (наблюдения, опыты, измерения); разнообразии живых организмов своей местности и причинах его сокращения; факторах здорового образа жизни; экологических проблемах своей местности и путях их решения.

В систематическом курсе биологии, который изучается с 6 класса, знания и умения, полученные учащимися на пропедевтическом этапе, получают дальнейшее развитие: конкретизируются, расширяются и углубляются знания о методах биологии; признаках

живых организмов, системе, многообразии и эволюции живой природы; взаимосвязях организмов и окружающей среды; человеку и его здоровье. Учащиеся приобретают умения, связанные с проведением простых биологических исследований (наблюдение, проведение опытов, изучение процессов, распознавание, определение принадлежности, анализ и оценка) и формированием информационной культуры (проводить самостоятельный поиск биологической информации) [3]. В основной школе закладываются основы для последующего изучения курса биологии в средней (полной) школе, формируется основа для знакомства с биологическими теориями и закономерностями. Содержание курса в основной школе представляет собой важное неотъемлемое звено в системе непрерывного биологического образования, являющееся основой для последующей уровневой и профильной дифференциации.

Немаловажную роль в реализации преемственности играют межпредметные связи. Для курса биологии особенно важны межпредметные связи с курсами физики, химии и географии, поскольку в основе многих биологических процессов и явлений лежат физико-химические процессы и явления, а большинство общебиологических теоретических понятий межпредметны по своей сути. Но в связи с тем, что в соответствии с базисным учебным планом курс географии изучается с 6 класса, физики – с 7 класса, химии – с 8 класса, в основной школе изучение биологических понятий может опираться только на содержание курсов «Окружающий мир» в начальной школе и «Естествознание» в основной школе. Для преподавания курса биологии наиболее значимы следующие естественнонаучные понятия, формируемые на пропедевтическом этапе: неживая и живая природа; явления природы; времена года; погода; состояния воды; формы поверхности (рельеф); Солнце – источник света и тепла; условия жизни на Земле; простые и сложные вещества; примеры явлений превращения веществ (горение, гниение); физические явления (механические, тепловые, световые). Опираясь на эти понятия, учитель биологии может более полно и точно с научной точки зрения раскрывать физико-химические основы биологических процессов и явлений, изучаемых в основной школе (питание, дыхание, обмен веществ и превращение энергии, фотосинтез, эволюция и т.д.).

Решение всего комплекса задач может быть достигнуто различными путями. Один из них – создание непрерывных комплексных программ начального и основного образования либо единым авторским коллективом, либо взаимодействующими коллективами, с опорой на единую систему психолого-педагогических принципов, методический аппарат и единое психологическое пространство. Примером такого подхода к решению проблемы является программа «Школа 2100». Данная образовательная система базируется на психолого-дидактической концепции непрерывности и преемственности образования, которая опирается на идею поэтапного развертывания содержания и на впервые предложенное авторским коллективом понятие содержательных линий развития. Реализация этого понятия отражена в многочисленных программах и учебниках для практического преподавания.

Педагоги начальной школы, ведущие обучение по программе А. А. Плешакова «Зеленый дом», могут перейти к курсу «Введение в биологию» (5–6 классы) или «Введение в естественно-научные предметы. Естествознание» (бывший курс «Природоведение. 5 класс»), с использованием учебника А. А. Плешакова, Н. И. Сониной.

В школах, ориентированных на развивающую систему Л. В. Занкова (программа ФНМЦ им. Л. В. Занкова) первоначальные естественнонаучные знания и элементарные умения формируются при изучении интегрированного предмета «Мы и окружающий мир» (авторы Н. Я. Дмитриева, А. Н. Казаков). С целью обеспечения преемственности начального и основного звена образовательной области «Естествознание» разработан курс «Природоведение» для 5 и 6 классов (авторы О. А. Бахчиева, Н. М. Ключникова, С. К. Пятунина и др.). Авторами данных учебников реализуется одно из важнейших условий решения проблемы преемственности в основном звене школы – сохранение идеи оптимального общего развития ученика. Также проблема преемственности биологического образования успешно решена в авторских программах для основной школы под ред. Д. И. Трайтака, Н. Д. Андреевой, под ред. В. В. Пасечника. Авторами учебников для учащихся 5 класса тщательно отобраны биологические понятия с учетом их развития у школьников 6 класса.

При выборе той или иной методической системы необходимо обратить внимание не только на собственные критерии выбора, но и на возможность осуществления преемственности между курсом «Окружающий мир» в начальной школе и систематическими курсами географии, биологии, химии и физики в основной школе.

Долгое время считалось, что преемственность касается лишь содержания обучения. На самом деле ученикам переход в пятый класс дается тяжело, потому необходимо выстраивать преемственность не только на уровне содержания, но и на дидактическом, психологическом и методическом уровнях.

Образовательные результаты на предметном уровне подлежат оценке в ходе итоговой аттестации выпускников и планируемые результаты обучения конкретизированы до уровня учебных действий, которыми овладевают обучаемые в процессе освоения предметного содержания. В предметах, где ведущую роль играет познавательная деятельность (физика, химия, биология и др.), основные виды учебной деятельности ученика на уровне учебных действий включают умения характеризовать, разъяснять, классифицировать, умения и навыки проведения эксперимента, умения делать выводы и заключения, структурировать материал и др. Поэтому важно, чтобы на начальной ступени обучения были созданы условия для первоначального становления универсальных учебных действий (умения описывать, объяснять, сравнивать, различать, классифицировать, вести наблюдение). Эти умения ведут к формированию познавательных потребностей и развитию познавательных способностей, являющихся базисом для развития формирующихся на их основе учебных умений, самооценки и самоконтроля. В системе развивающего обучения Л. В. Занкова именно организация активной учебной деятельности школьников является главным условием освоения учебной программы. Несформированность познавательной деятельности ребенка на начальном этапе образования является главной причиной всех проблем школьной неуспешности.

Активная познавательная деятельность учащихся по освоению биологического содержания предполагает самостоятельную поисковую, учебно-исследовательскую деятельность, включающую непосредственные наблюдения, опыты, эксперименты, моделирование, проектную деятельность. Реализация преемственности в методах обучения и использование разных форм (фронтальной, групповой, парной, индивидуальной) позволят достичь планируемых результатов в формировании универсальных и предметных учебных действий.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большая советская энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1978.
2. Окружающий мир. Рабочие программы. 1–4 классы. – М. : Просвещение, 2011.
3. Биология. 5–9 классы : программа. – М. : Вентана-Граф, 2012. – 304 с.

УДК 517.55

*Ольга Геннадьевна Никитина*  
г. Пенза, e-mail: nikitina1005@mail.ru

#### ОБ ОДНОЙ ПОЛНОЙ МНОГОМЕРНОЙ СИСТЕМЕ В ПРОСТРАНСТВЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Работа посвящена рассмотрению вопроса о полноте системы вида  $\{f(\eta_n z_1, \mu_k z_2)\}$ , где  $f(t_1, t_2)$  – целая функция экспоненциального типа, удовлетворяющая определенным условиям, в пространстве функций двух комплексных переменных, аналитических в неограниченной полной кратно-круговой области. Найдены условия полноты системы в рассматриваемом пространстве.

Отметим, что вопрос о полноте многомерной системы экспонент в пространстве целых функций с определенными ограничениями на рост, был рассмотрен в работе В. П. Громова [1].

Пусть  $G \subset C^2$  неограниченная полная кратно-круговая область голоморфности с центром в точке  $(0, 0)$ . Обозначим через  $H(G)$  пространство функций, аналитических в области  $G$  с топологией равномерной сходимости на компактах.

Пусть  $f(t_1, t_2) = \sum_{n_1, n_2=0}^{\infty} \frac{\alpha_{n_1 n_2}}{n_1! n_2!} \cdot t_1^{n_1} \cdot t_2^{n_2}$  целая функция экспоненциального типа, коэффициенты которой удовлетворяют условию:

$$\lim_{\substack{n_1+n_2 \rightarrow \infty \\ \frac{n_1}{n_2} \rightarrow \lambda}} \frac{n_1+n_2 \sqrt{|\alpha_{n_1 n_2}|}}{\sqrt[n_1+n_2]{|\alpha_{n_1 n_2}|}} = \frac{1}{K(\lambda)}, 0 \leq \lambda \leq \infty,$$

где

$$K(\lambda) = \lim_{\substack{n_1+n_2 \rightarrow \infty \\ \frac{n_1}{n_2} \rightarrow \lambda}} \frac{n_1+n_2 \sqrt{d_{n_1 n_2}(G)}}{\sqrt[n_1+n_2]{d_{n_1 n_2}(G)}}, 0 \leq \lambda \leq \infty, \text{ а } d_{n_1 n_2}(G) = \sup_{(z_1, z_2) \in G} |z_1|^{n_1} \cdot |z_2|^{n_2}.$$

Отметим, что аналогичная функция  $K(\lambda)$  в других терминах вводилась ранее в работе [2]. Функция  $K(\lambda)$  оказалась полезной при изучении некоторых многомерных задач, особенно в случае неограниченной области. В частности, она удачно выступает в роли обобщенного «радиуса сходимости» кратного ряда.

**Теорема.** Пусть последовательности комплексных чисел  $(\eta_n), (\mu_k)$  с единственной предельной точкой в бесконечности удовлетворяют условиям

$$\overline{\lim}_{n \rightarrow \infty} \frac{n}{|\eta_n|} \geq e, \quad \overline{\lim}_{k \rightarrow \infty} \frac{k}{|\mu_k|} \geq e.$$

Тогда система  $\{f(\eta_n z_1, \mu_k z_2)\}$  полна в пространстве  $H(G)$ .

Предварительно докажем следующую лемму.

**Лемма.** Пусть  $\phi(t_1, t_2)$  целая функция двух комплексных переменных экспоненциального типа;  $(\sigma_1, \sigma_2)$  фиксированная система ее сопряженных типов;  $(\eta_n), (\mu_k)$  последовательности комплексных чисел с единственной предельной точкой в бесконечности, удовлетворяющие условиям

$$\overline{\lim}_{n \rightarrow \infty} \frac{n}{|\eta_n|} > e\sigma_1, \quad \overline{\lim}_{k \rightarrow \infty} \frac{k}{|\mu_k|} > e\sigma_2.$$

Тогда если  $\phi(\eta_n, \mu_k) = 0$  при  $n, k = 1, 2, \dots$ , то  $\phi(t_1, t_2) \equiv 0$ .

Доказательство. Рассмотрим функцию  $\psi_k(t_1) = \phi(t_1, \mu_k)$  одного комплексного переменного  $t_1$ , где  $k$  любое, но фиксированное натуральное число. Покажем, что  $\psi_k(t_1)$  – целая функция экспоненциального типа  $\sigma_1$ . Действительно,

$$\begin{aligned} |\psi_k(t_1)| &= |\phi(t_1, \mu_k)| \leq C \cdot \exp\{(\sigma_1 + \varepsilon) \cdot |t_1| + (\sigma_2 + \varepsilon) \cdot |\mu_k|\} = \\ &= C \cdot \exp\left\{|t_1| \cdot \left[ (\sigma_1 + \varepsilon) + \frac{(\sigma_2 + \varepsilon) \cdot |\mu_k|}{|t_1|} \right]\right\} \leq C \cdot \exp\{(\sigma_1 + 2\varepsilon) \cdot |t_1|\} \end{aligned}$$

при достаточно больших  $|t_1|$ . Причем  $\psi_k(\eta_n) = \phi(\eta_n, \mu_k) = 0$  при  $n = 1, 2, \dots$ . Отсюда, так как последовательность чисел  $(\eta_n)$  удовлетворяет условию  $\overline{\lim}_{n \rightarrow \infty} \frac{n}{|\eta_n|} \geq e\sigma_1$ , то по извест-

ной теореме единственности для целых функций одной переменной имеем  $\psi_k(t_1) = \phi(t_1, \mu_k) \equiv 0$  при  $k = 1, 2, \dots$ .

Пусть теперь  $t_1^0$  любое, но фиксированное комплексное число. Рассмотрим функцию одного комплексного переменного  $v(t_2) = \phi(t_1^0, t_2)$ . Это целая функция экспоненциального типа  $\sigma_2$ , причем  $v(\mu_k) = \phi(t_1^0, \mu_k) = 0$  при  $k = 1, 2, \dots$ . Отсюда, так как  $\overline{\lim}_{k \rightarrow \infty} \frac{k}{|\mu_k|} \geq e\sigma_2$ , по теореме единственности для целых функций одной переменной имеем

$$v(t_2) = \phi(t_1^0, t_2) = 0 \quad \forall (t_1^0, t_2) \in C^2, \text{ т.е. } \phi(t_1, t_2) \equiv 0.$$

Лемма доказана.

Доказательство теоремы. Пусть  $S$  линейный непрерывный функционал на пространстве  $H(G)$ . В силу критерия полноты Банаха достаточно доказать, что если  $S(f(\eta_n z_1, \mu_k z_2)) = 0$  для  $n, k = 1, 2, \dots$ , то  $S \equiv 0$ . Любой линейный непрерывный функционал на пространстве  $H(G)$  может быть записан в виде:

$$S(F) = \sum_{m_1, m_2=0}^{\infty} \frac{\beta_{m_1 m_2}}{m_1! m_2!} \cdot D^{(m_1, m_2)} F(0, 0),$$

где  $D^{(m_1, m_2)} F(0, 0)$  – значение в нуле обобщенной производной Гельфонда-Леонтьева, порожденной функцией  $f(t_1, t_2)$ , а  $(\beta_{m_1 m_2})$  – последовательность комплексных чисел, удовлетворяющая определенным условиям [3]. Тогда

$$\begin{aligned} S(f(\eta_n z_1, \mu_k z_2)) &= \sum_{m_1, m_2=0}^{\infty} \frac{\beta_{m_1 m_2}}{m_1! m_2!} \cdot D^{(m_1, m_2)} f(\eta_n z_1, \mu_k z_2) \Big|_{(z_1, z_2)=(0,0)} = \\ &= \sum_{m_1, m_2=0}^{\infty} \frac{\beta_{m_1 m_2}}{m_1! m_2!} \cdot (\eta_n)^{m_1} \cdot (\mu_k)^{m_2} \cdot f(0, 0) = f(0, 0) \cdot \sum_{m_1, m_2=0}^{\infty} \frac{\beta_{m_1 m_2}}{m_1! m_2!} \cdot (\eta_n)^{m_1} \cdot (\mu_k)^{m_2}. \end{aligned}$$

Пусть  $S(f(\eta_n z_1, \mu_k z_2)) = 0$  для  $n, k = 1, 2, \dots$ . Рассмотрим вспомогательную функцию

$$\Phi(\eta, \mu) = \sum_{m_1, m_2=0}^{\infty} \frac{\beta_{m_1 m_2}}{m_1! m_2!} \cdot \eta^{m_1} \cdot \mu^{m_2}.$$

Это целая функция экспоненциального типа. Известно [4], что положительные числа  $(\sigma_1, \sigma_2)$  составляют систему сопряженных типов при порядке  $(1, 1)$  целой функции

$\Phi(\eta, \mu)$  тогда и только тогда, когда  $\overline{\lim}_{m_1+m_2 \rightarrow \infty} \frac{m_1+m_2}{\sqrt{\frac{|\beta_{m_1 m_2}|}{\sigma_1^{m_1} \cdot \sigma_2^{m_2}}}} = 1$ . Но

$\overline{\lim}_{m_1+m_2 \rightarrow \infty} \frac{m_1+m_2}{\sqrt{|\beta_{m_1 m_2}|}} < 1$  [3]. Поэтому найдется такая система сопряженных типов

$(\sigma_1^0, \sigma_2^0)$ , что  $\sigma_1^0 < 1$  и  $\sigma_2^0 < 1$ . Но по предположению  $\Phi(\eta_n, \mu_k) = 0$  ( $n, k = 1, 2, \dots$ ), а последовательности  $(\eta_n), (\mu_k)$  удовлетворяют условиям  $\overline{\lim}_{n \rightarrow \infty} \frac{n}{|\eta_n|} \geq e > e\sigma_1$ ,  $\overline{\lim}_{k \rightarrow \infty} \frac{k}{|\mu_k|} \geq e > e\sigma_2$ .

Поэтому, согласно лемме, имеем  $\Phi(\eta, \mu) \equiv 0$ . Следовательно,  $\beta_{m_1 m_2} = 0$  для любых  $m_1, m_2$ , то есть  $S \equiv 0$ . Тем самым теорема доказана.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Громов, В. П. Полнота многомерных систем в пространстве целых функций с ограничениями на рост / В. П. Громов // Избранные задачи комплексного анализа : сб. – М. : МОПИ. 1982. – С. 3–18.
2. Окунь, С. Д. Общий вид линейного функционала в пространстве функций двух переменных, аналитических в двоякокруговой области / С. Д. Окунь // Труды Новочеркасского политехнического института. – 1959. – Т. 99. – С. 3–27.
3. Никитина, О. Г. Общий вид линейного непрерывного функционала в пространстве функций, аналитических в неограниченной кратнo-круговой области / О. Г. Никитина. – Известия ПГПУ. – 2007. – № 3(7). – С. 335–339.
4. Фукс, Б. А. Введение в теорию аналитических функций многих комплексных переменных / Б. А. Фукс. – М. : Физматгиз, 1962. – 419 с.

УДК 514.76

*Владимир Иванович Паньженский*  
г. Пенза, e-mail: kaf\_geom@pnzgu.ru

**АВТОМОРФИЗМЫ ЧЕТЫРЕХМЕРНЫХ МНОГООБРАЗИЙ  
РИМАНА–КАРТАНА**

*Введение.* Пусть  $M$  – гладкое  $n$ -мерное ( $n \geq 2$ ) многообразие.  $g$  – (псевдо) риманова метрика на  $M$ ,  $\tilde{\nabla}$  – метрическая связность с кручением. Метрика  $g$  и связность  $\tilde{\nabla}$  задают на  $M$  структуру Римана-Картана. Многообразие  $M$ , наделенное структурой Римана-Картана называется многообразием (пространством) Римана-Картана [1]. Связность  $\tilde{\nabla}$  можно представить в виде:  $\tilde{\nabla} = \hat{\nabla} + \frac{1}{2}\mathcal{S}$ , где  $\hat{\nabla}$  – сопутствующая симметрическая связность,  $\mathcal{S}$  – тензор кручения связности  $\hat{\nabla}$ . С другой стороны  $\tilde{\nabla} = \nabla + \mathcal{T}$ , где  $\nabla$  – связность Леви-Чивита метрики  $g$ , а  $\mathcal{T}$  – тензор деформации связности  $\nabla$ . Ковариантный тензор деформации кососимметричен по последней паре аргументов, что немедленно следует из ковариантного постоянства метрического тензора  $g$  в связности  $\tilde{\nabla}$ . Таким образом, структура Римана-Картана определяется заданием пары тензорных полей  $(g, T)$  – метрического тензора и тензора деформации, первый из которых симметричен по своим аргументам, а второй кососимметричен по последней паре аргументов. Отметим также, что тензор деформации однозначно выражается через тензор кручения и наоборот, а симметрическая часть  $\hat{\nabla}$  связности  $\tilde{\nabla}$  совпадает со связностью Леви-Чивита  $\nabla$  тогда и только тогда, когда  $T$  кососимметричен по своим аргументам. В этом случае  $\mathcal{T} = \frac{1}{2}\mathcal{S}$  [2].

Диффеоморфизм  $\varphi: M \rightarrow M$  называется автоморфизмом многообразия Римана-Картана, если он оставляет инвариантным метрический тензор  $g$  и связность  $\tilde{\nabla}$ . Так как  $\tilde{\nabla} = \nabla + \mathcal{T}$  и из инвариантности  $g$  следует инвариантность  $\nabla$  [3], то связность  $\tilde{\nabla}$  инвариантна тогда и только тогда, когда инвариантен тензор деформации  $\mathcal{T}$  и, следовательно,  $T$ . Таким образом, множество всех автоморфизмов многообразия Римана-Картана либо совпадает с группой Ли изометрии (псевдо) риманова многообразия  $(M, g)$ , либо является ее замкнутой подгруппой Ли, оставляющей инвариантным тензорное поле  $T$  и, следовательно, имеет размерность  $r \leq \frac{n(n+1)}{2}$ .

В работах [4], [5], [6], [7] установлено, что размерность группы Ли автоморфизмов  $n$ -мерного многообразия Римана-Картана меньше  $\frac{n(n+1)}{2}$  при  $n \neq 3$  и равна 6, если  $n = 3$ . Если метрика  $g$  положительно определяется и  $n > 4$ , то максимальная размерность равна  $\frac{n(n-1)}{2} + 1$ . Случай  $n = 4$  является исключительным, так как ортогональная группа  $SO(n)$  при  $n = 4$  не является простой (является полупростой) [8].

Далее мы докажем, что в случае  $n = 4$  размерность группы Ли автоморфизмов не превосходит 8, а если связность кососимметрическая или полусимметрическая точно равна 7. Кроме того, для полусимметрической связности размерность группы Ли автоморфизмов точно равна  $\frac{n(n-1)}{2} + 1$  для любого  $n \geq 2$ . При этом метрический тензор может иметь любую сигнатуру.

**1. Теорема 1.** Размерность группы Ли автоморфизмов четырехмерного многообразия Римана-Картана не превосходит 8.

*Доказательство.* Пусть  $G$  – группа автоморфизмов многообразия Римана-Картана  $M$ . Стационарная подгруппа точки  $x_0 \in M$  индуцирует группу изотропий  $G_0$  в касательном пространстве  $\mathbb{E} = T_{x_0}M$ , которая является подгруппой (псевдо) ортогональных преобразований (псевдо) евклидова векторного пространства  $\mathbb{E} = \mathbb{E}_{p,q}^4$ . Так как тензорное поле деформации  $T$  инвариантно относительно  $G$ , то значение этого поля в точке  $x_0$  является ненулевым тензором на  $E$ , инвариантным относительно  $G_0$ . Рассмотрим  $T$  как трилинейное отображение  $E \cdot E \cdot E \rightarrow R$ . Пусть  $\xi$  – элемент алгебры Ли группы Ли (псевдо) ортогональных преобразований пространства  $E$ , а  $\varphi_t$  – однопараметрическая группа преобразований, порожденная  $\xi$ . Тогда  $\xi$  принадлежит алгебре Ли до группы Ли  $G_0$ , если и только если  $\varphi_t$  оставляет инвариантным тензор  $T$ , т.е.

$$T(\varphi_t u, \varphi_t v, \varphi_t w) = T(u, v, w), \quad u, v, w \in \mathbb{E}, t \in \mathbb{R}$$

Дифференцируя это равенство по  $t$ , при  $t = 0$  получаем, что  $\xi \in \mathfrak{g}_0$  тогда и только тогда, когда

$$T(\xi u, v, w) + T(u, \xi v, w) + T(u, v, \xi w) = 0. \quad (1)$$

Пусть  $(e_1, \dots, e_n)$  – ортонормированный базис в  $E$ ,  $T_{ijk}$  и компоненты  $T$  и  $\xi$  в этом базисе. В координатах уравнение (1) примет вид:

$$(T_{pjk}g_{is} + T_{ipk}g_{js} + T_{ijp}g_{ks})\xi^{ps} = 0, \quad (2)$$

где  $\xi^{ps} = \xi_q^s g^{qp}$ ,  $g_{is}g^{sj} = \delta_i^j$ ,  $\delta_i^j$  – символ Кронекера.

Алгебра Ли группы Ли (псевдо) ортогональных преобразований состоит из матриц следующего вида

$$\begin{pmatrix} A & B \\ C & D \end{pmatrix},$$

где  $A$  – кососимметрическая матрица размера  $p \times p$ ,  $D$  – кососимметрическая матрица размера  $q \times q$ ,  $C=B^T$  – матрица трансформирования к  $B$ . Поэтому  $\xi_1^1 = \xi_2^2 = \dots = \xi_n^n = 0$ , а  $\xi_i^j = \pm \xi_j^i$  ( $\xi^{ps} = \pm \xi^{sp}$ ). Учитывая строение алгебры Ли, нетрудно выяснить, что минимальное число линейно-независимых уравнений системы (2) при  $n = 4$  равна 2. Действительно, пусть  $T_{ijk}$  – одна из ненулевых компонент тензора  $T$ . Так как  $T_{ijk}$  кососимметричен по  $j$  и  $k$ , то  $j \neq k$ . Перенумеровав при необходимости базис, мы можем считать, что или  $i = 1, j = 2, k = 3$  или  $i = j = 1, k = 2$ , т.е.  $T_{123} \neq 0$  или  $T_{112} \neq 0$ . Рассмотрим первый случай. Тогда уравнения системы (2), занумерованные индексами  $i = 1, j = 2, k = 4$  и  $i = 1, j = 3, k = 4$  имеют вид

$$\begin{aligned} \dots 0 \cdot \xi^{24} \pm T_{123} \xi^{24} &\neq 0 \\ \dots \pm T_{132} \xi^{24} + 0 \cdot \xi^{24} &\neq 0 \end{aligned}$$

и, следовательно, линейно независимы. Если  $T_{112} \neq 0$ , то имеем два линейно независимых уравнения, занумерованные индексами  $i=j=1, k=3$ , и  $i=j=1, k=4$ :

$$\begin{aligned} \dots \pm T_{112} \xi^{23} + 0 \cdot \xi^{24} + \dots &\neq 0 \\ \dots 0 \cdot \xi^{23} \pm T_{112} \xi^{24} + \dots &\neq 0 \end{aligned}$$

Так как ранг системы (2) не меньше двух, то размерность группы изотропий  $G_0$  не больше четырех, а размерность всей группы автоморфизмов не больше восьми.  $\square$

2. Связность  $\nabla$  называется кососимметрической, если тензор деформации  $T$  кососимметричен по своим аргументам. В этом случае компоненты  $T_{ijk}$ , содержащие два одинаковых индекса равны нулю. Учитывая этот факт и считая, например, что  $T_{123} \neq 0$ , мы можем указать три линейно независимых уравнения системы (2). Действительно, рассмотрим подсистему системы (4), уравнения которой занумерованы следующими индексами:  $i = 1, j = 2, k = 4; i = 1, j = 3, k = 4; i = 2, j = 3, k = 4$ . Матрица, состоящая из столбцов этой подсистемы при неизвестных  $\xi^{ps}$  с индексами (1,4), (2,4) и (3,4) имеет вид

$$\begin{pmatrix} 0 & 0 & \pm T_{123} \\ 0 & \pm T_{132} & 0 \\ \pm T_{231} & 0 & 0 \end{pmatrix}$$

и, очевидно, является невырожденной. Таким образом, справедлива

*Теорема 2:* Размерность группы Ли автоморфизмов четырехмерного многообразия Римана-Картана с кососимметрической связностью не превосходит 7.

3. Связность  $\nabla$  является полусимметрической, если компоненты ее тензора кручения  $\mathfrak{S}$  имеют вид [9]

$$\mathfrak{S}_{ij}^k = \frac{1}{n-1} (\delta_i^k \eta_j - \delta_j^k \eta_i), \quad (3)$$

где  $\eta_j = S_{s,j}^*$  – компоненты 1-формы на  $M$ .

Тензор кручения (как и тензор деформации) инвариантен относительно группы автоморфизмов многообразия Римана-Картана. Значение  $S$  тензорного поля кручения  $\mathfrak{S}$  в точке  $x_0 \in M$  является ненулевым тензором из  $(E^* \times E^*) \otimes E$ . Рассмотрим  $S$  как кососимметрическое отображение  $E \times E \rightarrow E$ . Группа изотропий  $G_0$  является подгруппой группы (псевдо) ортогональных преобразований пространства  $E$ .

Пусть  $\varphi_t$  – однопараметрическая подгруппа группы Ли (псевдо) ортогональных преобразований пространства  $E$ , порожденная элементами  $\xi$  алгебры Ли. Тогда  $\xi$  принадлежат алгебре Ли  $\mathfrak{g}_0$  группы Ли  $G_0$  если и только если  $\varphi_t$  оставляет инвариантным тензор  $S$ , т.е.

$$S(\varphi_t u, \varphi_t v) = \varphi_t S(u, v) \quad (4)$$

Дифференцируя (4) по  $t$  при  $t = 0$ , получаем

$$S(\xi u, v) + S(u, \xi v) = \xi S(u, v) \quad (5)$$

Пусть, как и ранее,  $(e_1, \dots, e_n)$  – ортонормированный базис в  $E$  и  $S_{ij}^k$  и  $\xi_i^j$  компоненты  $S$  и  $\xi$  в этом базисе. Тогда уравнение (5) примет вид

$$S_{js}^k \xi_i^s + S_{is}^k \xi_j^s - S_{ij}^r \xi_r^k = 0$$

или

$$(S_{sj}^k \delta_i^r + S_{is}^k \delta_j^r - S_{ij}^r \delta_s^k) \xi_r^s = 0 \quad (6)$$

Учитывая выражение (3) для полусимметрической связности, уравнения (6) примут следующий вид

$$(\delta_s^k \eta_j \delta_i^r - \delta_j^k \eta_s \delta_i^r + \delta_i^k \eta_s \delta_j^r - \delta_s^k \eta_i \delta_j^r - \delta_i^r \eta_j \delta_s^k + \delta_j^r \eta_i \delta_s^k) \xi_r^s = 0$$



или

$$(\delta_i^k \delta_j^r - \delta_j^k \delta_i^r) \eta_s \xi_r^s = 0 \quad (7)$$

Уравнения (7) перепишем следующим образом

$$(\delta_i^k \delta_j^r - \delta_j^k \delta_i^r) \eta_s \xi_r^s + (\delta_i^k \delta_j^s - \delta_j^k \delta_i^s) \eta_r \xi_s^r = 0 \quad (r < s) \quad (8)$$

Так как 1-форма  $\eta$  ненулевая, то хотя бы одна из ее координат не равна нулю. Пусть  $\eta_s \neq 0$ ,  $s$  – фиксировано. Рассмотрим подсистему системы (8), состоящую из  $n - 1$  уравнений, занумерованных индексами  $i = k = s, j = 1, \dots, n; j \neq s$ . Эта подсистема имеет следующий вид

$$\dots + (\delta_s^s \delta_j^r - \delta_j^s \delta_s^r) \eta_s \xi_r^s + (\delta_s^s \delta_j^s - \delta_j^s \delta_s^s) \eta_r \xi_s^r + \dots = 0$$

или

$$\dots + \delta_j^r \eta_s \xi_r^s + \dots = 0 \quad (r = 1, \dots, n; r \neq s)$$

и является линейно независимой, так как матрица  $(\delta_j^r \eta_s)$ , очевидно, невырожденная. Это

означает, что размерность группы изотропий  $G_0$  не превосходит  $\frac{n^2-n}{2} - (n-1)$ , а раз-

мерность всей группы автоморфизмов  $G$  не больше  $\frac{n^2-n}{2} - (n-1) \mid n - \frac{n(n-1)}{2} \mid 1$ ,

для любого  $n \geq 2$  и любой сигнатуры метрического тензора. В частности, при  $n = 4$  размерность группы не превосходит 7, как и для кососимметрической связности. Таким образом, справедлива

*Теорема 3.* Размерность группы Ли автоморфизмов  $n$ -мерного ( $n \geq 2$ ) многообразия Римана-Картана с полусимметрической связностью и метрическим тензором любой сигнатуры не превосходит  $\frac{n(n-1)}{2} \mid 1$ .

4. Докажем точность указанной границы размерностей группы автоморфизмов многообразия Римана-Картана. Справедлива следующая теорема.

*Теорема 4.* Максимальная размерность группы Ли  $n$ -мерного многообразия Римана-Картана равна  $\frac{n(n-1)}{2} + 1$  ( $n \geq 2$ ) для полусимметрической связности и равна 7 при  $n = 4$  для кососимметрической связности.

*Доказательство.* Для доказательства достаточно привести пример  $n$ -мерного многообразия Римана-Картана с полусимметрической связностью, допускающего группу автоморфизмов размерности  $\frac{n(n-1)}{2} + 1$ , и пример 4-мерного многообразия Римана-Картана с кососимметрической связностью и группой автоморфизмов размерности 7.

Рассмотрим (псевдо) риманово пространство  $M^n$  ( $n \geq 2$ ) с метрикой

$$ds^2 = dx^{1^2} + e^{2Hx^1} (\varepsilon_2 dx^{2^2} + \dots + \varepsilon_n dx^{n^2}), \quad (9)$$

где  $\varepsilon_\alpha = \pm 1, \alpha = 2, \dots, n; H = \text{const}$ . Вычисляя тензор кривизны этого пространства, убеждаемся в справедливости следующего равенства

$$R_{ijke} = -H^2 (g_{ie} g_{jk} - g_{ik} g_{je}),$$

откуда следует, что имеем пространство постоянной секционной кривизны  $k = -H^2$  и, следовательно, группа изометрий этого пространства имеет максимальную размерность  $\frac{n(n+1)}{2}$ .

Рассмотрим замкнутую подгруппу этой группы, содержащую все изометрии, оставляющие инвариантным единичное векторное поле, ортогональное (псевдо) евклидову подпространству  $\mathbb{E}^{n-1}: x^1 = \text{const}$ . Базисные операторы этой подгруппы имеют вид

$$\partial_{\alpha\alpha} - \varepsilon_\alpha x^\beta \partial_\alpha + \varepsilon_\beta x^\alpha \partial_\beta; -\frac{1}{H} \partial_1 + x^\alpha \partial_\alpha \quad (\alpha < \beta; \alpha, \beta = 2, \dots, n) \quad (10)$$

Интегрируя уравнения инвариантности тензора деформации относительно группы с операторами (10) находим следующее решение

$$T = ce^{2Hx^1} \sum_{\alpha=1}^n \varepsilon_\alpha dx^\alpha \otimes dx^\alpha \wedge dx^1 \quad (c = \text{const}) \quad (11)$$

Нетрудно убедиться, что связность  $\tilde{\nabla}$  с тензором деформации (11) является полусимметрической.

Для  $n = 4$  и метрики де-Ситтера стационарной модели Вселенной [7]

$$ds^2 = dx^{1^2} - e^{2Hx^1} (dx^{2^2} + dx^{3^2} + dx^{4^2})$$

общее решение уравнений инвариантности имеет вид

$$T = ae^{2Hx^1} \sum_{\alpha=2}^4 dx^\alpha \otimes dx^\alpha \wedge dx^1 + be^{2Hx^1} dx^2 \wedge dx^3 \wedge dx^4 \quad (a, b = \text{const}) \quad (12)$$

при  $a = 0$  тензор  $T$  кососимметрический и, следовательно, связность  $\tilde{\nabla}$  кососимметрическая.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Gordeeva, I. A. Riemann-Cartan Manifolds / I. A. Gordeeva, V. I. Panzhensky, S. E. Stepanov // J. Math. Sci. – 2009. – V. 169, № 3. – P. 342–361.
2. Yano, K. Curvature and Betti Numbers / K. Yano, S. Bochner // Ann. Math. Stud. № 32. – Princeton Univ. Press., 1953.
3. Eisenhart, L. P. Continuous Groups Transformations / L. P. Eisenhart. – Princeton Univ. Press, 1933.
4. Паньженский, В. И. Римановы пространства постоянной кривизны с кручением / В. И. Паньженский // Сборник трудов института математики НАН Украины. – Киев, 2009. – Т. 6. – С. 183–194.
5. Panzhensky, V. I. Maximally Movable Riemannian Spaces with Torsion / V. I. Panzhensky // Math Notes. – 2009. – V. 85, № 5. – P. 720–723.
6. Panzhensky, V. I. Automorphisms of Riemann-Cartan Manifolds with Semy-symmetric Connection / V. I. Panzhensky // Journal of Mathematical Physics, Analysis, Geometry. – 2014. – V. 10, № 2. – P. 1–7.
7. Panzhensky, V. I. Stationary model of the Universe with Torsion / V. I. Panzhensky // Theoretical and Mathematical Physics. – 2013. – V. 177 (1). – P. 1412–1422.
8. Kobayashi, S. Transformation groups in differential geometry / S. Kobayashi. – Springer, 1972.
9. Норден, А. П. Пространства аффинной связности / А. П. Норден. – М. : Наука, 1976.

УДК 519.213+514.8

**Владимир Иванович Паньженский**

г. Пенза, e-mail: kaf\_geom@mail.ru

**Олег Эммануилович Яремко**

г. Пенза, e-mail: yaremki@yandex.ru

#### СТАТИСТИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФИЗИКЕ

В настоящее время широко используются методы дифференциальной геометрии в исследовании информационных массивов (семейств вероятностных распределений пространств квантовых состояний, нейронных сетей и т.п.). Исследования по информационной геометрии восходят к статье С. Рао [1], где на основе фишеровской информационной матрицы была определена риманова метрика на многообразии распределений вероятностей. Дальнейшие исследования привели к понятию статистического многообразия как гладкого  $n$  мерного многообразия на  $M$  на котором задана метрически-аффинная структура  $(g, \bar{\nabla})$ , где  $g$  – риманова метрика, а  $\bar{\nabla}$  – линейная связность без кручения, совместимая с метрикой  $g$ , т.е. для  $g$  и  $\bar{\nabla}$  выполняется условие Кодаци [2]

$(\bar{\nabla}_x g(y, z) = \bar{\nabla}_y g(x, z))$  для любых векторных  $x, y, z$  на  $M$ . Такая метрически-аффинная структура называется статистической. Так как  $\nabla = \bar{\nabla} + \bar{T}$ , где  $\nabla$  связность Леви-Чевита метрики  $g$ , а  $\bar{T}$  ее тензор деформации, то ковариантный тензор деформации  $T(x, y, z) = g((T(x, y), z))$ , в силу условия Кодацци, симметричен по своим аргументам. Таким образом, статистическая структура определяется заданием на  $M$  пары тензорных полей  $(g, T)$ .

Статистической моделью называется гладко параметризованное конечным числом действительных параметров  $\theta^i (i = \overline{1, n})$  семейство  $S$  распределений вероятностей  $P_\theta | \theta \in R^n$  случайной величины. Всякое распределение вероятностей  $P_\theta$  случайной величины  $\xi$  характеризуется своей плотностью  $p(\xi | \theta)$  на выборочном пространстве  $\Omega, \xi \in \Omega$  или некоторой функцией от  $p$  из непрерывного 1-параметрического семейства функций

$$\Phi_2(p) = \begin{cases} \frac{\alpha}{1-\alpha} p^{\frac{1-\alpha}{\alpha}}, & \alpha \neq 1, \\ \ln p, & \alpha = 1. \end{cases}$$

При  $\alpha = 1$  получаем функцию правдоподобия  $\varphi = \ln p$ . В этом случае компоненты  $g_{ij}$  метрического тензора  $g$  (информационная матрица Фишера) и компоненты  $T_{ijk}$  тензора деформации вычисляются по следующим формулам:

$$g_{ij}(\theta) = \int \partial_i \ln p \cdot \partial_j \ln p \cdot p d\xi, \partial_i = \partial / \partial \theta^i, \quad (1)$$

$$T_{ijk}(\theta) = -\frac{1}{2} \int \partial_i \ln p \cdot \partial_j \ln p \cdot \partial_k \ln p \cdot p d\xi. \quad (2)$$

## 2. Статистическая структура соответствующая уравнению теплопроводности.

Рассмотрим уравнение теплопроводности с начальным условием

$$\begin{cases} u_t(x, t) - u_{xx}(x, t) = 0, & (x, t) \in \mathbf{R} \times (0, \infty), \\ u(x, 0) = f(x), & x \in \mathbf{R}, \end{cases} \quad (3)$$

где  $f(x)$  начальное распределение температурного поля. Решение задачи Коши выражается через фундаментальное решение по следующей формулы [3]:

$$u(x, t) = \int \Phi(x - \xi, t) f(\xi) d\xi, \Phi(x, t) = \frac{1}{2\sqrt{\pi t}} \exp\left(-\frac{x^2}{4t}\right).$$

Замечание 1. Если  $f(x)$  – некоторая плотность вероятности, то решение задачи Коши (1) можно интерпретировать как рандомизированную плотность [5] нормального распределения с параметрами  $(x, \sqrt{2t})$ . Обозначим

$$h(t, x - \xi) = 2\sqrt{\pi t} \Phi(x - \xi, t) = e^{-\frac{(x-\xi)^2}{4t}}.$$

Лемма 1. Справедливы соотношения

$$\frac{h'_t h'_t}{h} = h''_{tt} + \frac{2}{t} h'_t, \frac{h'_x h'_x}{h} = h''_{xx} + \frac{1}{2t} h, \frac{h'_t h'_x}{h} = h''_{tx} + \frac{1}{t} h'_x.$$

Доказательство. Имеем равенства

$$h'_x = -\frac{x-\xi}{2t} h, h'_x h'_x = \frac{(x-\xi)^2}{4t^2} h^2, h''_{xx} = -\frac{1}{2t} h + \frac{(x-\xi)^2}{4t^2} h, \frac{h'_x h'_x}{h} = h''_{xx} + \frac{1}{2t} h,$$

$$h'_t = \frac{(x-\xi)^2}{4t^2} h, h'_t h'_t = \left( \frac{(x-\xi)^2}{4t^2} \right)^2 h^2, h''_{tt} = -\frac{(x-\xi)^2}{2t^3} h + \left( \frac{(x-\xi)^2}{4t^2} \right)^2 h.$$

Значит,

$$\frac{h'_t h'_t}{h} = h''_{tt} + \frac{2}{t} h'_t, \frac{h'_t h'_x}{h} = h''_{tx} + \frac{1}{t} h'_x.$$

Лемма 2. Выполняются следующие тождества

$$\frac{h_x^3}{h^2} = h'''_{xxx} + \frac{3}{2t} h'_x, \frac{h_x^2 h'_t}{h^2} = h'''_{xxt} + \frac{2}{t} h''_{xx} + \frac{1}{2t} h'_t + \frac{1}{2t^2} h,$$

$$\frac{h_t^3}{h^2} = h'''_{ttt} + \frac{6}{t} h''_{tt} + \frac{6}{t^2} h'_t, \frac{h_t^2 h'_x}{h^2} = h'''_{xtt} + \frac{4}{t} h''_{tx} + \frac{2}{t^2} h'_x.$$

Лемма 3. Пусть функция  $f(x)$  неотрицательна на действительной оси, а функция  $u(t, x)$  определяется формулой (1), тогда функция

$$p(\xi, x, t) = \frac{h(t, x - \xi) f(\xi)}{2\sqrt{\pi t} u(t, x)}$$

является плотностью распределения, здесь  $\theta^1 = x, \theta^2 = t$  – параметры семейства  $S$  распределений вероятностей. Найдем статистическую структуру на  $S$  в случае, когда  $f$  является функцией правдоподобия, т.е.  $\varphi = \ln p$ . В этом случае информационная матрица Фишера вычисляется явно.

Теорема 1. Элементы информационной матрицы Фишера-компоненты метрического тензора  $g$  имеют вид

$$g_{11} = (\ln u)''_{xx} + \frac{1}{2t}, g_{22} = (\ln u)''_{tt} + \frac{2}{t} (\ln u)'_t + \frac{1}{2t^2}, g_{12} = (\ln u)''_{xt} + \frac{1}{t} (\ln u)'_x.$$

Доказательство. Вычислим информационную матрицу

$$\begin{aligned} g_{11} &= \int (\ln p)'_x (\ln p)'_x p d\xi = \int \left( (\ln h)'_x (\ln h)'_x - 2(\ln h)'_x (\ln u)'_x + (\ln u)'_x (\ln u)'_x \right) \frac{hf}{u} = \\ &= \int \frac{h'_x h'_x}{h} \frac{f}{u} d\xi - 2(\ln u)'_x \int \frac{h'_x f}{u} d\xi + (\ln u)'_x (\ln u)'_x. \end{aligned}$$

Из леммы 1 вычислим слагаемые

$$\int \frac{h'_x f}{u} d\xi = \frac{u'_x}{u}, \int \frac{h'_x h'_x}{h} \frac{f}{u} d\xi = \int \left( h''_{xx} + \frac{1}{2t} h \right) \frac{f}{u} d\xi = \frac{u''_{xx}}{u} + \frac{1}{2t}.$$

В результате имеем  $g_{11} = (\ln u)''_{xx} + 1/2t$ .

Аналогично вычисляются остальные компоненты информационной матрицы. Теорема 2. Компоненты структурного тензора имеют вид

$$T_{111} = -\frac{1}{2} (\ln u)'''_{xxx} - \frac{3}{4t} (\ln u)'_x, T_{112} = -\frac{1}{2} (\ln u)'''_{xxt} - \frac{1}{t} (\ln u)''_{xx} - \frac{1}{4t} (\ln u)'_t - \frac{1}{4t^2},$$

$$T_{122} = -\frac{1}{2} (\ln u)''_{xtt} - \frac{2}{t} (\ln u)''_{tx} - \frac{1}{t^2} (\ln u)'_x, T_{222} = -\frac{1}{2} (\ln u)'''_{ttt} - \frac{3}{t} (\ln u)''_{tt} - \frac{3}{t^2} (\ln u)'_t.$$

Доказательство.

$$T_{222}(\theta) = -\frac{1}{2} \int \partial_t \log p(\xi; t, x) \cdot \partial_t \log p(\xi; t, x) \cdot \partial_t \log p(\xi; t, x) \cdot p(\xi; t, x) d\xi =$$

$$= -\frac{1}{2} \int \left( \frac{h'_t}{h} - \frac{v'_t}{v} \right)^3 \frac{hf(\xi)}{v} d\xi = -\frac{1}{2} \int \left( \frac{h_t^3}{h^3} - 3 \frac{h_t^2 v'_t}{h^2 v} + 3 \frac{h'_t v_t^2}{h v^2} - \frac{v_t^3}{v^3} \right) \frac{hf(\xi)}{v} d\xi.$$

Применим лемму 2 и воспользуемся равенствами

$$\int h(t, x - \xi) f(\xi) d\xi = v(t, x), \int h'_t(t, x - \xi) f(\xi) d\xi = v'_t(t, x), \int h''_{tt}(t, x - \xi) f(\xi) d\xi = v''_{tt}(t, x), \\ \int h'''_{ttt}(t, x - \xi) f(\xi) d\xi = v'''_{ttt}(t, x), v = 2\sqrt{\pi} u.$$

Элементарными преобразованиями получим требуемую компоненту структурного тензора. Остальные компоненты вычисляются аналогично.

3. Задача Дирихле и соответствующая статистическая структура.

Рассмотрим задачу Дирихле для уравнения Лапласа для полуплоскости

$$\begin{cases} u_{xx}(x, y) + u_{yy}(x, y) = 0 & (x, y) \in (0, \infty) \times \mathbf{R} \\ u(0, y) = f(y) & x \in \mathbf{R} \end{cases}$$

где  $f(y)$  граничное значение. Решение задачи Дирихле выражается через фундаментальное решение при помощи следующей формулы [4]:

$$u(x, t) = \int \Phi(x, y - \xi) f(\xi) d\xi, \quad \Phi(x, y) = \frac{1}{\pi} \frac{x}{x^2 + y^2}.$$

Замечание 2. Если  $f(\xi)$  – некоторая плотность вероятности, то решение задачи Дирихле (3) можно интерпретировать как рандомизированную плотность [5] распределения Коши. Обозначим

$$h(x, y - \xi) = \frac{\pi \Phi(x, y - \xi)}{x} = \frac{1}{(x^2 + (y - \eta)^2)},$$

Лемма 4. Плотность распределения Коши удовлетворяет нелинейным дифференциальным уравнениям второго порядка

$$\frac{h'_x h'_x}{h} = h''_{xx} - \frac{1}{x} h'_x, \quad \frac{h'_y h'_y}{h} = h''_{yy} - \frac{1}{x} h'_x, \quad \frac{h'_y h'_x}{h} = \frac{1}{2} h''_{yx}.$$

Лемма 5. Плотность распределения Коши удовлетворяет нелинейным дифференциальным уравнениям третьего порядка

$$\frac{h_x^3}{h^2} = h'''_{xxx} - \frac{3}{x} h''_{xx} + \frac{3}{x^2} h'_x, \quad \frac{h_y^3}{h^2} = h'''_{yyy} - \frac{3}{2x} h''_{xy}, \\ \frac{h_y^2 h'_x}{h^2} = \frac{1}{3} h'''_{yyx} - \frac{1}{3x} h''_{xy} + \frac{1}{3x^2} h'_x, \quad \frac{h_x^2 h'_y}{h^2} = \frac{1}{3} h'''_{xxy} - \frac{1}{3x} h''_{xy}.$$

Лемма 6. Пусть функция  $f(x)$  неотрицательна на действительной оси тогда

$$p(\xi, x, y) = \frac{xh(t, x - \xi)f(\xi)}{\pi u(x, y)}$$

определяет плотность распределения.

На основании леммы 5 получим теорему.

Теорема 3. Элементы информационной матрицы имеют вид

$$g_{11} = (\ln u)''_{xx} - \frac{1}{x} (\ln u)'_x + \frac{2}{x^2}, \quad g_{12} = \frac{1}{2} (\ln u)''_{xy}, \quad g_{22} = (\ln u)''_{xx} - \frac{1}{x} (\ln u)'_x + \frac{2}{x^2}.$$

На основании леммы 6 докажем теорему.

Теорема 4. Компоненты структурного тензора имеют вид

$$T_{111} = -\frac{1}{2}(\ln u)'''_{xxx} + \frac{3}{2x}(\ln u)''_{xx} - \frac{3}{2x^2}(\ln u)'_x - \frac{4}{x^3}, T_{112} = -\frac{1}{6}(\ln u)'''_{xxy} + \frac{1}{6x}(\ln u)''_{xy},$$

$$T_{122} = -\frac{1}{6}(\ln u)'''_{yxx} + \frac{1}{6x}(\ln u)''_{xy} - \frac{1}{6x^2}(\ln u)'_x + \frac{1}{6x^3}, T_{222} = -\frac{1}{2}(\ln u)'''_{yyy} + \frac{3}{4x}(\ln u)''_{xy}.$$

Рассуждения проводятся по образцу теоремы 1 с использованием леммы.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Рао, С. Р. Линейные статистические методы и их применения / С. Р. Рао. – М. : Наука, 1968. – 548 с.
2. Норден, А. П. Пространства аффинной связности / А. П. Норден. – 2-е изд. – М. : Наука, 1976. – 432 с.
3. Carslaw, H. S. Conduction of Heat in Solids / H. S. Carslaw, J. C. Jaeger. – 2-nd ed. – Oxford University Press, 1959.
4. Courant, R. Methods of Mathematical Physics, Interscience (Wiley) / R. Courant, D. Hilbert. – New York, 1962. – Vol. II.
5. Феллер, В. Введение в теорию вероятностей и ее приложения : в 2 т. / В. Феллер ; пер. с англ. – М. : Мир, 1984. – Т. 1. – 511 с.

УДК 514.76

*Ольга Петровна Сурина*

*г. Пенза, e-mail: kaf\_geom@pnzgu.ru*

#### СВЯЗНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ ФИНСЛЕРОВА ТИПА СО СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕТРИКОЙ

*Введение.* В 1983 г. в работе [1] Watanabe S., Jkeda S., Jkeda F. Выделили специальный класс обобщенных финслеровых пространств, метрика в которых определяется с помощью тензорного поля финслера типа

$$g_{ij}(x, y) = e^{2\sigma(x, y)} \gamma_{ij}(x), \quad (*)$$

где  $\gamma_{ij}(x)$  – метрический тензор псевдориманова пространства,  $\sigma(x, y)$  – скалярная функция на его касательном расслоении, однородная нулевой степени по координатам касательного вектора  $y$ . В 1988 г. S. Jkeda в работе [2] «Теория поля в финслеровых пространствах» предложил при построении теории поля в качестве модельных рассматривать пространства с метрикой (\*), при этом функция  $\sigma(x, y)$  не обязательно должна иметь какую-либо однородность по  $y$ .

В настоящей работе мы исследуем специальный класс пространств с метрикой (\*), требуя чтобы касательные римановы пространства были изотропными, т.е. допускали все вращения вокруг начала координат. Такие псевдоримановы пространства были использованы академиками И.Е. Таммом при построении квантовой теории поля в кривом импульсном пространстве [3].

1. Пусть  $M$  – гладкое  $n$ -мерное многообразие,  $TM$  – касательное расслоение над  $M$ ,  $\pi: TM \rightarrow M$  – каноническая проекция,  $x \rightarrow (x^i)$  – локальные координаты на  $M$ ,  $z = (x, y) \rightarrow (x^i, y^i)$  – естественные локальные координаты на  $TM$  ( $i, j, \dots = \overline{1, n}$ ).

Многообразие  $M$  называют обобщенным лагранжевым пространством  $L^n$ , если на  $M$  задано симметрическое невырожденное тензорное поле  $g$  финслерова типа – метрический тензор пространства. Компоненты  $g_{ij}(x, y)$  этого поля являются гладкими функциями локальных координат касательного расслоения  $TM$ . Если функции  $g_{ij}(x, y)$  являются однородными нулевой степени по координатам касательного вектора  $y$ , то имеем обобщенное финслерово пространство. Если на  $TM$  существует функция  $F$ , порождающая  $g: g_{ij} = \dot{\partial}_i^2 F, \dot{\partial}_i F = \frac{\partial F}{\partial y^i}$ , то  $L^n$  является лагранжевым пространством, а если эта функция однородна второй степени по координатам вектора  $y$ , то  $L^n$  есть финслерово пространство.

Рассмотрим обобщенное лагранжево пространство  $L^n = (M, g)$ , метрический тензор которого имеет вид

$$g_{ij} = \varphi e^{2\sigma} \gamma_{ij}, \quad (1)$$

где  $\varphi = \varphi(x)$  – функция на  $M$ ,  $\sigma = \sigma(u) = \frac{1}{2} \gamma_{ps} y^p y^s$ ,  $\gamma_{ij} = \gamma_{ij}(x)$  – метрический тензор риманова пространства  $V^n = (M, \gamma)$ . Экстремалими пространства  $L^n$  назовем экстремали лагранжиана  $F = \frac{1}{2} g_{ij} y^i y^j$ . Для метрики (1) имеем

$$F = \frac{1}{2} \varphi e^{2\sigma} \gamma_{ps} y^p y^s. \quad (2)$$

Обозначим через  $L = \frac{1}{2} e^{2\sigma} \gamma_{ps} y^p y^s = e^{2\sigma(u)} \cdot u$ . Тогда  $F = \varphi L$ . Уравнения Эйлера-Лагранжа

$$\frac{\partial F}{\partial x^i} - \frac{d}{dt} \left( \frac{\partial F}{\partial \dot{x}^i} \right) = 0 \quad (y^i = \dot{x}^i) \quad (3)$$

в развернутом виде выглядят следующим образом

$$\frac{\partial F}{\partial x^i} - \frac{\partial^2 F}{\partial \dot{x}^i \partial x^j} \dot{x}^j - \frac{\partial^2 F}{\partial \dot{x}^i \partial \dot{x}^j} \ddot{x}^j = 0 \quad (4)$$

Для лагранжиана  $\varphi(x)L(u)$  эти уравнения имеют вид

$$\begin{aligned} \partial_i \varphi L + \varphi L \frac{1}{2} \partial_i \gamma_{00} - \left[ \partial_j \varphi L \gamma_{0i} + \varphi \left( L \frac{1}{2} \partial_j \gamma_{00} \gamma_{0i} + L \partial_j \gamma_{0i} \right) \right] \dot{x}^j - \\ - \varphi (L \dot{\gamma}_{ij} + L \gamma_{0i} \gamma_{0j}) \ddot{x}^j = 0. \end{aligned} \quad (5)$$

Здесь и далее индекс «0» означает свертку с  $\dot{x}$ , т.е.  $\gamma_{0i} = \gamma_{pi} \dot{x}^p$ ,  $\gamma_{00} = \gamma_{ps} \dot{x}^p \dot{x}^s$ .

Чтобы привести эти уравнения к каноническому виду надо явно выразить  $\ddot{x}^j$ . Коэффициенты при  $\ddot{x}^j$  образуют матрицу

$$f_{ij} = \varphi (L \dot{\gamma}_{ij} + L \gamma_{0i} \gamma_{0j}). \quad (6)$$

Оказывается, что матрица (6) является невырожденной, а обратная к ней имеет вид

$$f^{ik} = \frac{1}{\varphi L} (\gamma^{ik} + \frac{L''}{L \gamma_{00} + L} \dot{x}^i \dot{x}^k). \quad (7)$$

Умножая (5) на  $f^{ik}$  и проводя необходимые преобразования, получим

$$\frac{1}{\varphi L} \left( \gamma^{ik} - \frac{L''}{L \gamma_{00} + L} \dot{x}^i \dot{x}^k \right) (\partial_i \varphi L - \partial_j \varphi \dot{x}^j L \gamma_{i0}) - (\ddot{x}^k + \Gamma_{ij}^k \dot{x}^i \dot{x}^j) = 0, \quad (8)$$

где  $\Gamma_{ij}^k$  – коэффициенты связности Леви-Чивита риманова метрического тензора  $\gamma_{ij}$ . Из (8) следует, что уравнения экстремалей совпадает с уравнениями геодезических риманова пространства  $V^n = (M, \gamma)$ , если  $\partial_i \varphi = 0$ , т.е. когда  $g_{ij} = e^{2\sigma} \gamma_{ij}$ . Уравнения (8) экстремалей пространства  $L^n$  запишем в окончательном виде

$$\ddot{x}^k + \Gamma_{ij}^k \dot{x}^i \dot{x}^j + \frac{1}{\varphi} \left\{ \frac{L'' + L L''}{L^2 \gamma_{00} + L L'' \gamma_{00}} \partial_j \varphi \dot{x}^j \dot{x}^k - \gamma^{pk} \partial_p \varphi \frac{L}{L} \right\}. \quad (9)$$

Предположим теперь, что лагранжиан  $F$  и, следовательно,  $L$  является однородным степени  $m$  относительно координат  $\dot{x}^i$  скоростей точки  $x$ . В силу известной теоремы Эйлера имеем:  $\dot{x}^k L_k = mL$  или  $\dot{x}^k L'_k \gamma_{00} = mL$ , откуда

$$\frac{L}{L'} = \frac{\gamma_{00}}{m}, L' = \frac{mL}{\gamma_{00}} = \frac{1}{2} \frac{mL}{\omega}, L'' = \frac{1}{2} m \frac{L'_k - L}{\omega^2} \frac{L^k + LL''}{L^2 + LL'' \gamma_{00}} = \frac{2}{m}.$$

Подставляя в (9), получим уравнения экстремалей для однородных лагранжианов

$$\ddot{x}^k + \Gamma_{ij}^k \dot{x}^i \dot{x}^j + \frac{1}{\varphi m} \{2\partial_j \varphi \dot{x}^j \dot{x}^k - \gamma^{pk} \partial_p \varphi \gamma_{ps} \dot{x}^p \dot{x}^s\} = 0. \quad (10)$$

Уравнения (9) (и частный случай (10)) есть уравнения вида

$$\ddot{x}^k + 2G^k(x, \dot{x}) = 0. \quad (11)$$

Как известно (см., например [4]) величины  $G_{ij}^k = \partial_{ij}^2 G^k$  – являются коэффициентами связности финслера типа. В случае финслеровых пространств эти величины являются коэффициентами связности Бервальда. В нашем случае

$$G^k = \frac{1}{2} \Gamma_{ps}^k \dot{x}^p \dot{x}^s + \frac{1}{2\varphi} \left\{ \frac{L^2 + LL''}{L^2 + LL'' \gamma_{00}} \partial_p \varphi \dot{x}^p \dot{x}^k - \gamma^{pk} \partial_p \varphi \frac{L}{L'} \right\}. \quad (12)$$

Дифференцируя  $G^k$  дважды по координатам скорости получим коэффициенты связности Бервальда

$$G_{ij}^k = \Gamma_{ij}^k + T_{ij}^k, \quad (13)$$

где  $T_{ij}^k$  – тензор деформации связности Леви-Чивита  $\Gamma_{ij}^k$ .

Мы не будем выписывать явное выражение тензора  $T_{ij}^k$ , а рассмотрим более простой случай, когда лагранжиан является однородным. В соответствии с (10), имеем

$$G^k = \frac{1}{2} \Gamma_{ps}^k \dot{x}^p \dot{x}^s + \frac{1}{2m\varphi} (2\partial_p \varphi \dot{x}^p \dot{x}^k - \gamma^{pk} \partial_p \varphi \gamma_{ps} \dot{x}^p \dot{x}^s). \quad (14)$$

Дифференцируя  $G^k$ , будем иметь

$$\partial_i G^k \equiv G_i^k = \Gamma_{is}^k \dot{x}^s + \frac{1}{2m\varphi} (2\partial_i \varphi \dot{x}^k + 2\partial_p \dot{x}^p \delta_i^k - \gamma^{pk} \partial_p \varphi 2\gamma_{is} \dot{x}^s) \quad (15)$$

и

$$G_{ij}^k = \Gamma_{ij}^k + \frac{1}{m\varphi} (\partial_i \varphi \delta_j^k + \partial_j \varphi \delta_i^k - \gamma^{pk} \partial_p \varphi \gamma_{ij}). \quad (16)$$

Таким образом, в случае однородности лагранжиана коэффициенты связности не зависят от координат вектора скорости (связность Бервальда [4]).

2. Далее, естественно возникает задача построения связности Картана для метрики (1). Каноническая проекция  $\pi: TM \rightarrow M$  индуцирует над  $TM$  векторное расслоение  $\pi^*(TM) = \bigcup_{z \in TM} T_{\pi(z)} M$ , которое называется финслеровым расслоением. Множество гладких сечений из  $TM$  в  $\pi^*(TM)$  обозначим через  $\text{Sec } \pi^*(TM)$ . Каждое такое сечение  $X: TM \rightarrow \pi^*(TM)$  есть финслерово векторное поле. Локальный базис  $\partial_i = \frac{\partial}{\partial x^i}$  векторных полей на  $M$  является локальным базисом и финслеровых векторных полей:  $X = \xi^i(x, y) \partial_i$ . Финслерово векторное поле  $y: z = (x, y) \rightarrow (z, y)$  называется фундаментальным:  $y = y^i \partial_i$ .

Связность финслера типа на  $M$  определяется отображением

$$\nabla: \text{Sec } T(TM) \times \text{Sec } \pi^*(TM) \rightarrow \text{Sec } \pi^*(TM),$$



которое каждому векторному полю  $X$  на  $TM$  и финслерову векторному полю  $Y$  ставит в соответствие финслерово векторное поле  $Z = \nabla_X Y$  (ковариантная производная от  $Y$  вдоль  $X$ ). Требуется, чтобы отображение  $\nabla$  обладало известными свойствами определения линейной связности по Кошулю.

Пусть на  $TM$  задана инфинитезимальная связность, т.е. распределение  $H: z \rightarrow H_z$  горизонтальных площадок и  $\delta_i = \partial_i - H_i^k \dot{\partial}_k$  – локальный базис векторных полей этого распределения. Если  $(F_{ij}^k, C_{ij}^k)$  – коэффициенты связности  $\nabla$ , определяемые разложениями

$$\nabla_i \equiv \nabla_{\delta_i} \partial_j = F_{ij}^k \partial_k, \quad \dot{\nabla}_i \equiv \nabla_{\dot{\partial}_i} \partial_j = C_{ij}^k \partial_k,$$

то потребовав, чтобы  $F_{ij}^k = F_{ji}^k$ ,  $C_{ij}^k = C_{ji}^k$  и  $\nabla_X g = 0$ , для всех  $X \in \text{Sec } T(TM)$ , получим

$$F_{ij}^k = \frac{1}{2} g^{sk} (\delta_i g_{sj} + \delta_j g_{is} - \delta_s g_{ij}) \quad (18)$$

$$C_{ij}^k = \frac{1}{2} g^{sk} (\dot{\partial}_i g_{sj} + \dot{\partial}_j g_{is} - \dot{\partial}_s g_{ij}). \quad (19)$$

Векторное поле  $X$  на  $TM$  называется горизонтальным, если  $\nabla_X Y = 0$ , где  $y = y^i \partial_i$  – фундаментальное финслерово векторное поле. Если отображение, ставящее каждой точке  $z \in TM$  множество всех горизонтальных векторов в этой точке является инфинитезимальной связностью, то связность  $\nabla$  называется регулярной. Регулярная связность порождает инфинитезимальную связность с коэффициентами  $F_{io}^k = F_{ip}^k y^p$ . Если исходная инфинитезимальная связность совпадает с инфинитезимальной связностью, порожденной регулярной финслеровой связностью, то такая связность называется связностью Картана. Связность Картана будем обозначать символом  $\nabla^*$ , а ее коэффициенты –  $\Gamma_{ij}^{*k}$ . В этом случае

$\delta_i = \partial_i - \Gamma_{io}^{*k} \dot{\partial}_k$  и задача вычисления коэффициентов связности Картана сводится к исследованию алгебраической системы уравнений (18). Для того, чтобы система (18) имела единственное решение необходимо и достаточно, чтобы матрица

$$H_{ii}^{km} = \delta_i^k \delta_i^m + \frac{1}{2} g^{kp} \dot{\partial}_i g_{sp} y^s \delta_i^m + \frac{1}{2} g^{kp} \dot{\partial}_i g_{ip} y^m - \frac{1}{2} g^{km} \dot{\partial}_i g_{st} y^s \quad (20)$$

была невырожденной [5]. Для явного выражения коэффициентов связности Картана необходимо иметь матрицу, обратную к  $H_{ii}^{km}$ , что существенным образом затрудняет решение задачи.

Для метрики (1) тензорная часть связности  $\nabla^*$ , в соответствии с формулой (19), примет следующий вид

$$C_{ij}^k = \sigma^i \cdot (\delta_j^k \gamma_{pi} y^p + \delta_i^k \gamma_{pj} y^p - y^k \gamma_{ij}). \quad (21)$$

Для получения явного выражения коэффициентов  $\Gamma_{ij}^{*k}$  связности Картана  $\nabla^*$  исследуем условие ковариантного постоянства метрического тензора в связности  $\nabla^*$ . В локальных координатах условие обращения в нуль горизонтальной ковариантной производной от метрического тензора имеет вид

$$\nabla_k^* g_{ij} \equiv \partial_k g_{ij} - \Gamma_{ko}^{*p} \dot{\partial}_p g_{ij} - \Gamma_{ki}^{*p} g_{pj} - \Gamma_{kj}^{*p} g_{ip} = 0. \quad (22)$$

Коэффициенты связности  $\nabla^*$  представим в виде

$$\Gamma_{ij}^{*k} = \Gamma_{ij}^k + T_{ij}^k, \quad (23)$$

где  $\Gamma_{ij}^k$  – коэффициенты связности Леви-Чивита римановой метрики  $\gamma_{ij}(x)$ , а  $T_{ij}^k = T_{ij}^k(x, y)$  – некоторый тензор финслерова типа. Для метрики (1) имеем

$$\partial_k g_{ij} = \partial_k \varphi \cdot e^{2\sigma} \gamma_{ij} + \varphi e^{2\sigma} \sigma \partial_k \gamma_{00} \cdot \gamma_{ij} + \varphi e^{2\sigma} \partial_k \gamma_{ij} \quad (24)$$

$$\dot{\partial}_p g_{ij} = \varphi e^{2\sigma} \cdot 2\sigma \gamma_{po} \cdot \gamma_{ij} \quad (25)$$

Подставляя (23), (24), (25) в (22), получим

$$\partial_k \varphi \cdot e^{2\sigma} \gamma_{ij} + \varphi e^{2\sigma} \sigma \partial_k \gamma_{00} \cdot \gamma_{ij} + \varphi e^{2\sigma} \partial_k \gamma_{ij} - (\Gamma_{k0}^p + T_{k0}^p) \varphi e^{2\sigma} \cdot 2\sigma \gamma_{p0} \gamma_{ij} - \\ - (\Gamma_{ki}^n + T_{ki}^n) \varphi e^{2\sigma} \gamma_{pj} - (\Gamma_{kj}^n + T_{kj}^n) \varphi e^{2\sigma} \gamma_{ip} = 0$$

или

$$\partial_k \varphi \gamma_{ij} - T_{k0}^n 2\sigma \gamma_{p0} \gamma_{ij} - T_{ki}^n \varphi \gamma_{pj} - T_{kj}^n \varphi \gamma_{ip} + \\ + \varphi \{ (\delta_k \gamma_{ij} - \Gamma_{ki}^n \gamma_{pj} - \Gamma_{kj}^n \gamma_{ip}) + \sigma \gamma_{ij} (\partial_k \gamma_{00} - 2\Gamma_{k0}^n \gamma_{p0}) \} = 0. \quad (26)$$

Выражение в фигурных скобках равно нулю, так как ковариантная производная от риманова метрического тензора в связности Леви-Чивита обращается в нуль. Поэтому имеем

$$\sigma' T_{k0}^p \gamma_{p0} \cdot \gamma_{ij} + \frac{1}{2} (T_{ki}^p \gamma_{pj} + T_{kj}^p \gamma_{ip}) = \frac{\partial_k \varphi}{2\varphi} \gamma_{ij}. \quad (27)$$

Равенство (27) умножим на  $y^i y^j$ . В результате получим

$$\sigma' \gamma_{00} T_{k0}^p \gamma_{p0} + \frac{1}{2} (T_{k0}^p \gamma_{p0} + T_{k0}^p \gamma_{p0}) = \frac{\partial_k \varphi}{2\varphi} \gamma_{00}. \quad (28)$$

откуда

$$T_{k0}^p \gamma_{p0} = \frac{\partial_k \varphi \gamma_{00}}{2\varphi(1+\sigma \gamma_{00})} \quad (29)$$

Теперь (29) подставим в (27):

$$\gamma_{ij} \sigma' \frac{\partial_k \varphi \gamma_{00}}{2\varphi(1+\sigma \gamma_{00})} + \frac{1}{2} (T_{ki}^p \gamma_{pj} + T_{kj}^p \gamma_{ip}) = \frac{\partial_k \varphi}{2\varphi} \gamma_{ij}$$

или

$$\frac{1}{2} (T_{ki}^p \gamma_{pj} + T_{kj}^p \gamma_{ip}) = \frac{\partial_k \varphi \gamma_{ij}}{2\varphi(1+\sigma \gamma_{00})} \quad (30)$$

Циклируя (30) по  $i, j, k$ , получим еще два равенства

$$\frac{1}{2} (T_{ij}^p \gamma_{pk} + T_{ik}^p \gamma_{jp}) = \frac{\partial_i \varphi \gamma_{jk}}{2\varphi(1+\sigma \gamma_{00})}, \quad (31)$$

$$\frac{1}{2} (T_{jk}^p \gamma_{pi} + T_{ji}^p \gamma_{kp}) = \frac{\partial_j \varphi \gamma_{ki}}{2\varphi(1+\sigma \gamma_{00})}. \quad (32)$$

Складывая (30) и (31) и вычитая (32), получим

$$T_{ki}^p \gamma_{pj} = \frac{1}{2\varphi(1+\sigma \gamma_{00})} \{ \partial_k \varphi \gamma_{ij} + \partial_i \varphi \gamma_{kj} - \partial_j \varphi \gamma_{ki} \}, \quad (33)$$

откуда

$$T_{ki}^l = \frac{\gamma^{il}}{2\varphi(1+\sigma \gamma_{00})} \{ \partial_k \varphi \gamma_{ij} + \partial_i \varphi \gamma_{kj} - \partial_j \varphi \gamma_{ki} \}. \quad (34)$$

Таким образом, получаем окончательный ответ

$$\Gamma_{ij}^{*k} = \Gamma_{ij}^k + \frac{\gamma^{pk}}{2\varphi(1+\sigma \gamma_{00})} \{ \partial_i \varphi \gamma_{pj} + \partial_j \varphi \gamma_{ip} - \partial_p \varphi \gamma_{ij} \}. \quad (35)$$

*Замечание.* Естественно мы должны наложить условие:  $(1 + \sigma \gamma_{00}) \neq 0$  или  $1 + 2\sigma \sigma' \neq 0$ , откуда  $\sigma' \neq -\frac{1}{2} \ln u + c$ . Если  $\sigma' = -\frac{1}{2} \ln u + c$ , то  $g_{ij} = \frac{2\varphi e^{2c} \gamma_{ij}}{\gamma_{ps} \gamma^p \gamma^s}$  и лагранжиан  $F = \frac{1}{2} g_{ij} y^i y^j = \varphi e^{2c}$  ассоциированного лагранжиана пространства вырождается:

$$\partial_{ij}^2 F = 0.$$

Пусть теперь лагранжиан  $L$  является однородным степени  $m$  по  $\dot{x}$ . Вычислим выражение  $1 + \sigma \gamma_{00}$ , стоящее в знаменателе тензора деформации усеченной связности Картана. Применяя теорему Эйлера к лагранжиану  $L = e^{2\sigma(u)} u$ , будем иметь:

$$\dot{x}^k (e^{2\sigma} u)_k = m e^{2\sigma} u, \dot{x}^k e^{2\sigma} 2\sigma \gamma_{0k} u + \dot{x}^k e^{2\sigma} \gamma_{0k} = m e^{2\sigma} u,$$

$$4\sigma u^2 + 2u = m u, \sigma' = \frac{m-2}{4u}, 1 + \sigma \gamma_{00} = 1 + \frac{m-2}{4u} 2u = 1 + \frac{m-2}{2} = \frac{m}{2}$$

и, следовательно,

$$\Gamma_{ij}^{*k} = \Gamma_{ij}^k + \frac{\gamma^{pk}}{m\varphi} \{ \partial_i \varphi \gamma_{pj} + \partial_j \varphi \gamma_{ip} - \gamma^{pk} \partial_p \varphi \gamma_{ij} \} \quad (36)$$

Таким образом, если лагранжиан  $L$  является однородным, то усеченная связность Картана совпадает со связностью Бервальда.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Watanabe, S. On a metrical Finsler connections of generalized Finsler metric  $g_{ij} = e^{2\sigma(x,y)} \gamma_{ij}(x)$  / S. Watanabe, S. Ikeda, F. Ikeda // Tensor. – 1983. – V. 40. – P. 97–102.
2. Ikeda, S. Theory of Fields in Finsler Spaces / S. Ikeda // Semin. Mec. Univ. Timisoara. – 1988. – № 8. – P. 1–43.
3. Тамм, И. Е. О кривом импульсном пространстве / И. Е. Тамм // Собрание научных трудов : в 2 т. – М. : Наука, 1975. – Т. 2. – С. 218–225.
4. Рунд, Х. Дифференциальная геометрия финслеровых пространств / Х. Рунд. – М. : Наука, 1981.
5. Паньженский, В. И. Инфинитезимальные автоморфизмы метрических структур финслера типа / В. И. Паньженский // Итоги науки и техники. – М., 2009. – Т. 123. – С. 81–109.

УДК 514

**Никита Александрович Тяпин**  
г. Пенза, e-mail: tyapin\_nikita@mail.ru

#### О СВЯЗНОСТЯХ, СОГЛАСОВАННЫХ С КОНТАКТНОЙ СТРУКТУРОЙ

1. Пусть  $M$  – нечетномерное гладкое многообразие,  $\dim M = n = 2m + 1$ . Контактной формой на  $M$  называется дифференциальная 1-форма  $\eta$ , такая что выполняется условие

$$\eta \wedge \underbrace{d\eta \wedge \dots \wedge d\eta}_{m \text{ раз}} \neq 0.$$

Контактная форма, определяет контактное распределение  $\ker \eta$ , которое называется контактной структурой. Многообразию с фиксированной на нем контактной структурой называется контактным многообразием.

Из классической теоремы Дарбу [1] вытекает, что контактное многообразие  $M$  допускает атлас, в каждой карте  $(U, \varphi)$  которого с координатами  $(x^1, \dots, x^{2m}, x^n)$  форма  $\eta$  имеет канонический вид:

$$\eta = -x^{m+1} dx^1 - \dots - x^{2m} dx^m + dx^n. \quad (1)$$

Распределения  $L = \ker \eta$  и  $\mathfrak{S} = \ker d\eta$  на  $M$  называют первым и вторым фундаментальными распределениями соответственно. Второе фундаментальное распределение

определяется множеством решений характеристической системы дифференциальной 2-формы  $\Omega = d\eta$ , которая имеет вид

$$\Omega_{ij} X^j = 0. \quad (2)$$

Ненулевые компоненты формы  $\Omega$  в атласе Дарбу имеют вид

$$\Omega_{1,m+1} = -\Omega_{m+1,1} = \Omega_{2,m+2} = -\Omega_{m+2,2} = \dots = \Omega_{m,2m} = -\Omega_{2m,m} = 1,$$

и система (2) в запишется в виде  $X^1 = \dots = X^{2m} = 0$ . Следовательно,  $X \in \mathfrak{F}$  если и только если  $X = X^n \frac{\partial}{\partial x^n}$ , откуда следует, что  $\dim \mathfrak{F} = 1$ .

Далее, пусть  $X \in L \cap \mathfrak{F}$ . Условие  $X \in L$ , т.е. условие, запишется  $\eta(X) = 0$  в виде  $-x^1 \cdot 0 - \dots - x^{2m} \cdot 0 + 1 \cdot X^n = 0$

Следовательно,  $X = 0$ , а значит,  $L \cap \mathfrak{F} = 0$ , и, таким образом, если  $L$  и  $\mathfrak{F}$  – фундаментальные распределения контактной формы  $\eta$  на гладком многообразии  $M$ , тогда

$$T_x M = L_x \oplus \mathfrak{F}_x. \quad (3)$$

Через  $l$  и  $m$  будем обозначать взаимно дополнительные проекторы на распределения  $L$  и  $\mathfrak{F}$ , соответственно.

Вектор  $\xi \in \mathfrak{F}$ , такой, что  $\eta(\xi) = 1$ , называется характеристическим вектором.

Проекторы на фундаментальные распределения имеют вид

$$m = \eta \otimes \xi, \quad l = \text{id} - \eta \otimes \xi.$$

Пусть  $\Omega$  невырожденная кососимметричная 2-форма на конечномерном евклидовом пространстве  $(L, g)$ , тогда на  $L$  существует евклидова структура  $h$ , такая, что эндоморфизм  $J: V \rightarrow V$ , полученный операцией поднятия индекса у формы  $\Omega$  с помощью метрики  $h$ , т.е. определенный условием  $h(X, JY) = \Omega(X, Y)$ , является комплексной структурой, а пара  $(J, h)$  – эрмитовой структурой.

Из этого следует, что если  $\eta$  – контактная форма на римановом многообразии  $(M, \tilde{g})$ ,  $L$  – ее первое фундаментальное распределение,  $\xi$  – характеристический вектор на  $M$ , тогда на  $M$  канонически определена пара  $(\Phi, g)$ , где  $g = \langle \cdot, \cdot \rangle$  – риманова структура,  $\Phi$  – эндоморфизм модуля  $F_0^1 M$ , причем

$$\begin{aligned} 1) \eta(\xi) = 1; \quad 2) \eta \circ \Phi = 0; \quad 3) \Phi(\xi) = 0; \quad 4) \Phi^2 = -\text{id} + \eta \otimes \xi; \\ 5) \langle \Phi X, \Phi Y \rangle = \langle X, Y \rangle - \eta(X)\eta(Y). \end{aligned} \quad (4)$$

Боле того, при этом

$$d\eta(X, Y) = \langle X, \Phi Y \rangle.$$

Четверка  $(\eta, \xi, \Phi, g)$  тензорных полей на многообразии, удовлетворяющая соотношениям (4), причем

$$d\eta(X, Y) = \langle X, \Phi Y \rangle,$$

называется контактной метрической структурой. Очевидно, в силу этого определения

$$\eta \wedge \underbrace{d\eta \wedge \dots \wedge d\eta}_{m \text{ раз}} = 2^m \eta \wedge \underbrace{\Omega \wedge \dots \wedge \Omega}_{m \text{ раз}} \neq 0$$

в каждой точке многообразия и, таким образом, форма  $\eta$  на контактном метрическом многообразии является контактной структурой, чем и объясняется термин «контактная метрическая структура». Такие структуры естественно возникают на расширенном фазовом пространстве механических систем [2].

Всякая контактная форма на римановом многообразии канонически порождает контактную метрическую структуру на этом многообразии.

**2.** Почти контактной структурой на гладком многообразии  $M$  называется тройка  $(\eta, \xi, \Phi)$  тензорных полей на этом многообразии, где  $\eta$  – дифференциальная 1-форма, называемая контактной формой структуры;  $\xi$  – векторное поле, называемое характеристическим;  $\Phi$  – эндоморфизм модуля  $F_0^1 M$  называемый структурным эндоморфизмом.

При этом

$$1) \eta(\xi) = 1; \quad 2) \eta \circ \Phi = 0; \quad 3) \Phi(\xi) = 0; \quad 4) \Phi^2 = -id + \eta \otimes \xi. \quad (5)$$

Если, кроме того, на  $M$  фиксирована риманова структура  $g = \langle \cdot, \cdot \rangle$  такая, что

$$\langle \Phi X, \Phi Y \rangle = \langle X, Y \rangle - \eta(X)\eta(Y), \quad (6)$$

четверка  $(\eta, \xi, \Phi, g)$  называется почти контактной метрической структурой. Многообразие, на котором фиксирована (почти) контактная [метрическая] структура, называется, соответственно, (почти) контактным [метрическим] многообразием.

Тензор  $\Omega(X, Y) = \langle X, \Phi Y \rangle$  на почти контактном метрическом многообразии  $M$  кососимметричен; он называется фундаментальной формой почти контактной метрической структуры.

Соотношения (5) не являются независимыми. Например, легко видеть, что (5(2)) и (5(3)) следуют из (5(1)) и (5(4)). Далее, из (6) (при  $Y = \xi$ ) учетом (5(1)) и (5(3)) следует, что  $\eta(X) = \langle \xi, X \rangle$ .

Если контактная структура на  $M$  определена с помощью контактной формы  $\eta$ , то некоторой карте Дарбу с координатами  $(x^1, \dots, x^{2m+1})$  ненулевые компоненты форм  $\eta$  и  $\Omega = d\eta$  имеют вид

$$\eta_\alpha = -x^{\hat{\alpha}}, \quad \eta_n = 1, \quad \Omega_{\alpha, \hat{\alpha}} = -\Omega_{\hat{\alpha}, \alpha} = -1. \quad (7)$$

Характеристическое векторное поле  $\xi$  в координатах Дарбу имеет вид  $\xi = \partial_n$ .

**3.** Пусть  $M$  – нечетномерное гладкое контактное многообразие,  $\dim M = n = 2m + 1$ . В дальнейшем будем считать, что индексы принимают следующие значения  $a, b, c, i, j, k, \dots = 1 \dots n$ ,  $\alpha, \beta, \gamma, \dots = 1 \dots m$ ,  $\hat{\alpha} = m + \alpha$ .

Пусть на контактном многообразии  $M$  с контактной формой  $\eta$  задана линейная связность  $\tilde{\nabla}$ , и пусть  $x(t)$ ,  $a \leq t \leq b$ , – некоторая кривая. Для любого значения  $t$  задан линейный оператор,  $L_t$  сопоставляющий касательному вектору в точке  $x(a)$  результат его параллельного переноса в точку  $x(t)$  вдоль данной кривой. Если для каждой кривой параллельный перенос вектора сохраняет значение контактной формы на этом векторе, т.е.  $\eta(\zeta) = \eta(L_t \zeta)$ , то естественно говорить, что связность согласована с формой [4].

Найдем аналитические условия, выделяющие такие связности. Пусть  $\zeta(t)$  – параллельное векторное поле вдоль кривой  $x(t)$ . Предположим, что связность согласована с контактной формой  $\eta$ :

$$\frac{d}{dt} \eta(\zeta) = \frac{d}{dt} (\eta_i(x(t)) \zeta^i(t)) = 0. \quad (8)$$

Распишем это соотношение в терминах ковариантных производных:

$$\frac{d}{dt} (\eta_i(x(t)) \zeta^i(t)) = (\tilde{\nabla}_x \eta_i) \zeta^i + \eta_i (\tilde{\nabla}_x \zeta^i) = 0. \quad (9)$$

Так как поле  $\zeta$  параллельно, мы заключаем, что в каждой точке выполняется равенство

$$(\tilde{\nabla}_x \eta_i) \zeta^i = 0. \quad (10)$$

Заметим, что любой вектор является вектором скорости какой-то кривой и любой вектор может быть продолжен до параллельного векторного поля вдоль этой кривой. Поэтому мы получаем, что

$$\tilde{\nabla} \eta = 0. \quad (11)$$

Если на контактном многообразии  $M$  задана линейная связность  $\tilde{\nabla}$ , согласованная с контактной структурой условием (11), то в этом случае будем говорить, что на многообразии  $M$  задана контактно-аффинная структура  $(\eta, \tilde{\nabla})$ .

Обозначим через  $\tilde{\Gamma}_{ij}^k$  компоненты  $\tilde{\nabla}$  в некоторой локальной системе координат. Определим симметрическую связность  $\nabla(\Gamma_{ij}^k)$  и поле тензора кручения  $S(S_{ij}^k) \in \mathcal{F}_2^1(M)$  естественным образом:

$$\Gamma_{ij}^k = \frac{1}{2}(\tilde{\Gamma}_{ij}^k + \tilde{\Gamma}_{ji}^k) = \tilde{\Gamma}_{(ij)}^k, \quad S_{ij}^k = \tilde{\Gamma}_{ij}^k - \tilde{\Gamma}_{ji}^k = 2\tilde{\Gamma}_{[ij]}^k, \quad (12)$$

таким образом,

$$\tilde{\Gamma}_{ij}^k = \Gamma_{ij}^k + \frac{1}{2}S_{ij}^k. \quad (13)$$

Распишем условие (11) в координатах  $\tilde{\nabla}_i \eta_j = \partial_i \eta_j - \tilde{\Gamma}_{ij}^s \eta_s = 0$ , откуда  $\partial_i \eta_j = \tilde{\Gamma}_{ij}^s \eta_s$ . Так как  $\Omega_{ij} = (d\eta)_{ij} = \partial_i \eta_j - \partial_j \eta_i$ , получим

$$\Omega_{ij} = S_{ij}^s \eta_s. \quad (14)$$

Откуда следует, что компоненты тензора кручения не могут быть все нулевыми и, следовательно, связность  $\tilde{\nabla}$  необходимо имеет кручение (см. также [3]).

4. Возьмем в качестве многообразия  $M$  числовое пространство  $R^{2m+1}$  с естественной картой  $(R^{2m+1}, id)$ . Форма  $\eta$ , заданная в этих координатах в виде  $\eta = -x^{\hat{\alpha}} dx^{\alpha} + dx^n$  определяет контактную структуру на  $R^{2m+1}$ . Рассмотрим структуру  $(\eta, \tilde{\nabla})$  со связностью  $\tilde{\nabla}$ , компоненты которой  $\tilde{\Gamma}$  все нули за исключением  $\tilde{\Gamma}_{\hat{\alpha}\alpha}^n = -1$ . Определим симметрическую связность,  $\nabla$  с компонентами  $\Gamma_{ij}^k = \frac{1}{2}(\tilde{\Gamma}_{ij}^k + \tilde{\Gamma}_{ji}^k)$

Ненулевые компоненты связности  $\nabla$  имеют вид  $\Gamma_{\hat{\alpha}\alpha}^n = \Gamma_{\alpha\hat{\alpha}}^n = -\frac{1}{2}$ , а ненулевые координаты тензора кручения  $S$  связности  $\tilde{\nabla}$  соответственно  $S_{\alpha\hat{\alpha}}^n = -S_{\hat{\alpha}\alpha}^n = 1$ . Связность  $\tilde{\nabla}$  и форма  $\eta$  очевидно удовлетворяют условию (11), таким образом мы имеем, что структура  $(\eta, \tilde{\nabla})$  – контактно-аффинная.

Кроме того, связность  $\nabla$  будет плоской, поскольку

$$\begin{aligned} R_{ijk}^l &= \partial_i \Gamma_{jk}^l - \partial_j \Gamma_{ik}^l + \Gamma_{ip}^l \Gamma_{jk}^p - \Gamma_{jp}^l \Gamma_{ik}^p = \\ &= \Gamma_{ip}^l \Gamma_{jk}^p - \Gamma_{jp}^l \Gamma_{ik}^p = \Gamma_{iN}^l \Gamma_{jk}^n - \Gamma_{jN}^l \Gamma_{ik}^n = 0. \end{aligned} \quad (14)$$

5. Пусть на контактном многообразии  $M$  наряду с контактной формой  $\eta$  задана некоторая симметрическая связность  $\nabla(\Gamma_{ij}^k)$ . Рассмотрим связность,  $\tilde{\nabla}(\tilde{\Gamma}_{ij}^k)$  которая получается из связности  $\nabla$  с помощью тензора деформации вида

$$T = \frac{k}{2}(\eta \otimes \delta - \delta \otimes \eta) + \xi \otimes \nabla \eta, \quad (16)$$

где  $k = \text{const}$ . Тогда

$$\tilde{\Gamma}_{ij}^k = \Gamma_{ij}^k + \frac{k}{2}(\eta_i \delta_j^k - \delta_i^k \eta_j) + \xi^k \nabla_i \eta_j. \quad (17)$$

Связность  $\tilde{\nabla}$  полученная таким образом будет согласована с формой  $\eta$ . Действительно

$$\begin{aligned} \tilde{\nabla}_i \eta_j &= \partial_i \eta_j - \tilde{\Gamma}_{ij}^p \eta_p = \partial_i \eta_j - (\Gamma_{ij}^p + \frac{k}{2}(\eta_i \delta_j^p - \delta_i^p \eta_j) + \xi^p \nabla_i \eta_j) \eta_p = \\ &= \partial_i \eta_j - \Gamma_{ij}^p \eta_p - \nabla_i \eta_j = 0. \end{aligned} \quad (18)$$

Найдем тензор кручения получившейся связности

$$S_{ij}^k = \tilde{\Gamma}_{ij}^k - \tilde{\Gamma}_{ji}^k = T_{ij}^k - T_{ji}^k = k(\eta_i \delta_j^k - \delta_i^k \eta_j) + (\nabla_i \eta_j - \nabla_j \eta_i) \xi^k \quad (19)$$

но, в силу  $\Omega_{ij} = (d\eta)_{ij} = \nabla_i \eta_j - \nabla_j \eta_i$ , мы имеем

$$S_{ij}^k = k(\eta_i \delta_j^k - \delta_i^k \eta_j) + \Omega_{ij} \xi^k. \quad (20)$$

Таким образом можем записать

$$\tilde{\Gamma}_{ij}^k = \tilde{\Gamma}_{ij}^k + \frac{1}{2} S_{ij}^k = \tilde{\Gamma}_{(ij)}^k + \frac{1}{2} (k(\eta_i \delta_j^k - \delta_i^k \eta_j) + \Omega_{ij} \xi^k). \quad (21)$$

Из (17) и (21) получим выражение симметрической части связности  $\tilde{\nabla}$

$$\tilde{\Gamma}_{(ij)}^k = \Gamma_{ij}^k + \frac{1}{2} (\nabla_i \eta_j + \nabla_j \eta_i) \xi^k. \quad (22)$$

Подставляя (22) в (21) получим

$$\tilde{\Gamma}_{ij}^k = \underbrace{\Gamma_{ij}^k + \frac{1}{2} (\nabla_i \eta_j + \nabla_j \eta_i) \xi^k}_{\tilde{\Gamma}_{ij}^k} + \underbrace{\frac{1}{2} (k(\eta_i \delta_j^k - \delta_i^k \eta_j) + \Omega_{ij} \xi^k)}_{\frac{1}{2} S_{ij}^k}. \quad (23)$$

**Теорема 1.** Связность  $\tilde{\nabla} = \nabla + T$ , полученная из произвольной симметрической линейной связности  $\nabla$  при помощи тензора деформации  $T$  вида (16) будет согласована с контактной формой  $\eta$ . Тензор кручения связности  $\tilde{\nabla}$  имеет вид

$$S_{ij}^k = k(\eta_i \delta_j^k - \delta_i^k \eta_j) + \Omega_{ij} \xi^k.$$

Пусть теперь мы имеем контактную метрическую структуру  $(\eta, \xi, \Phi, g)$ , и с помощью тензора деформации (16) получим новую связность  $\tilde{\nabla}$  из связности Леви-Чивита  $\nabla$  метрики  $g$ , тогда справедлива.

**Теорема 2.** Симметрическая часть связности  $\tilde{\nabla}$  будет совпадать со связностью  $\nabla$  в том и только в том случае, если контактная метрическая структура  $(\eta, \xi, \Phi, g)$  является К-контактной [5].

Действительно, компоненты новой связности  $\tilde{\nabla}$  имеют вид  $\tilde{\Gamma}_{ij}^k = \Gamma_{ij}^k + \frac{1}{2}(\nabla_i \eta_j + \nabla_j \eta_i) \xi^k + \frac{1}{2} S_{ij}^k$ , откуда следует, что симметрическая часть связности  $\tilde{\nabla}$  совпадает со связностью  $\nabla$  только если  $\nabla_i \eta_j + \nabla_j \eta_i = 0$ .

Это условие эквивалентно тому, что вектор  $\xi$  является вектором Киллинга, а значит структура  $(\eta, \xi, \Phi, g)$  является К-контактной.

Более того, из уже имеющейся на многообразии симметрической связности  $\nabla$  мы можем построить еще более специальную связность  $\tilde{\nabla} = \nabla + T$ , используя тензор деформации вида:

$$\begin{aligned} T(X, Y) = & -\eta(X) \nabla_Y \xi - \eta(Y) \nabla_X \xi + \xi \nabla_X \eta(Y) + \eta(X) \xi \eta(\nabla_Y \xi) + \\ & + \eta(Y) \xi \eta(\nabla_X \xi) + \eta(X) \eta(Y) \nabla_\xi \xi - \xi \eta(X) \eta(Y) \eta(\nabla_\xi \xi), \end{aligned} \quad (24)$$

или в координатах

$$\begin{aligned} T_{ij}^k = & -\eta_j \nabla_i \xi^k - \eta_i \nabla_j \xi^k + \xi^k \nabla_i \eta_j + \eta_i \xi^k \eta_s \nabla_j \xi^s + \\ & + \eta_j \xi^k \eta_s \nabla_i \xi^s + \eta_i \eta_j \xi^s \nabla_s \xi^k - \xi^k \eta_i \eta_j \xi^p \eta_s \nabla_p \xi^s. \end{aligned} \quad (25)$$

Справедлива следующая

**Теорема 3.** Связность  $\tilde{\nabla} = \nabla + T$ , полученная из связности  $\nabla$  при помощи тензора деформации T вида (24), обладает следующими свойствами:

– контактная форма  $\eta$  параллельна относительно полученной связности, т.е.  $\tilde{\nabla} \eta = 0$ ;

– характеристический вектор  $\xi$  параллелен относительно полученной связности, т.е.  $\tilde{\nabla} \xi = 0$ ;

– тензор кручения S связности  $\tilde{\nabla}$  имеет вид  $S = \xi \otimes \Omega$ .

**Доказательство.** Прежде всего заметим, что для  $\eta$  и  $\xi$  справедливы равенства  $\eta_s \xi^s = 1$ ,  $\xi^s \nabla_i \eta_s + \eta_s \nabla_i \xi^s = 0$ , первое из которых следует из определения характеристического вектора, а второе из свойств ковариантного дифференцирования. Вычислим

$$\begin{aligned} T_{ij}^k \eta_k = & -\eta_j \eta_k \nabla_i \xi^k - \eta_j \eta_k \nabla_j \xi^k + \nabla_i \eta_j + \eta_i \eta_s \nabla_j \xi^s + \\ & + \eta_j \eta_s \nabla_i \xi^s + \eta_i \eta_j \eta_k \xi^s \nabla_s \xi^k - \eta_i \eta_j \xi^p \eta_s \nabla_p \xi^s = \nabla_i \eta_j. \end{aligned} \quad (17)$$

Далее, используя (26), найдем что

$$\tilde{\nabla}_i \eta_j = \nabla_i \eta_j - T_{ij}^k \eta_k = \nabla_i \eta_j - \nabla_i \eta_j = 0.$$

Подобным образом получим, что

$$\begin{aligned} T_{ij}^k \xi^j = & -\nabla_i \xi^k - \eta_i \xi^j \nabla_j \xi^k + \xi^k \xi^j \nabla_i \eta_j + \eta_i \xi^k \xi^j \eta_s \nabla_j \xi^s + \\ & + \xi^k \eta_s \nabla_i \xi^s + \eta_i \xi^s \nabla_s \xi^k - \xi^k \eta_i \xi^p \eta_s \nabla_p \xi^s = \\ = & -\nabla_i \xi^k + \xi^k (\xi^j \nabla_i \eta_j + \eta_s \nabla_i \xi^s) = -\nabla_i \xi^k, \end{aligned} \quad (27)$$

откуда следует

$$\tilde{\nabla}_i \xi^k = \nabla_i \xi^k + T_{ij}^k \xi^j = \nabla_i \xi^k - \nabla_i \xi^k = 0.$$



И, наконец, найдем тензор кручения:

$$S_{ij}^k = \tilde{\Gamma}_{ij}^k - \tilde{\Gamma}_{ji}^k = \Gamma_{ij}^k - \Gamma_{ji}^k + T_{ij}^k - T_{ji}^k = \xi^k (\nabla_i \eta_j - \nabla_j \eta_i) = \xi^k \Omega_{ij}.$$

Таким образом, все три утверждения теоремы доказаны. □

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Стернберг, С. Лекции по дифференциальной геометрии / С. Стернберг. – М. : Мир, 1970.
2. Blair, D. E. Contact manifolds in Riemannian geometry / David E. Blair // Leet. Notes Math. – 1976. – V. 509. – P. 146.
3. Sasaki Shigeo, On differentiable manifolds with certain structures which are closely related with almost contact structures // Tohoku Math. J. – 1960. – V. 12, № 3. – P. 459–476.
4. Тяпин, Н. А. О контактно-аффинных преобразованиях естественной контактной структуры на расслоении 1-джетов функций / Н. А. Тяпин // Известия Пенз. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 26. – С. 269–276.
5. Тяпин, Н. А. Контактные многообразия с группой автоморфизмов максимальной размерности / Н. А. Тяпин // Математические заметки. – 2012. – Т. 91, № 3. – С. 477–480.

УДК 517.55

*Сергей Иванович Федин*

*г. Пенза, e-mail: Kaf\_geom@pnzgu.ru*

#### О ГОЛОМОРФНЫХ ОТОБРАЖЕНИЯХ $n$ -КРУГОВЫХ ОБЛАСТЕЙ

Известно, что в многомерном комплексном анализе нет аналога теоремы Римана о конформной эквивалентности любой односвязной области, граница которой содержит более одной точки, единичному кругу. Поэтому представляет интерес изучение свойств голоморфных отображений конкретных классов областей пространства  $C^n$  ( $n > 1$ ).

В работе рассмотрены некоторые свойства голоморфных отображений кратных круговых областей.

Обозначим через  $f'(z)$  – дифференциал отображения  $f = (f_1(z), f_{21}(z), \dots, f_n(z))$

в точке  $z = (z_1, z_1, \dots, z_n)$ ,  $J = \begin{pmatrix} 1 & 0 & \dots & \dots & 0 \\ 0 & 1 & 0 & \dots & 0 \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\ 0 & 0 & \dots & 0 & 1 \end{pmatrix}$  – тождественный оператор.

Теорема 1. [1]. Предположим, что

- а)  $D$  – ограниченная область в  $C^n$ ;
- б) отображение  $f : D \rightarrow D$  голоморфно;
- в) существует такая точка  $a \in D$ , что  $f(a) = a$  и  $f'(a) = J$ .

Тогда  $f(z) = z$  для всех  $z \in D$ .

Теорема 2. Пусть  $D_1 \ni 0$  – ограниченная двоякокруговая и  $D_2 \ni 0$  – двоякокруговая область в  $C^n$ . Биголоморфное отображение  $D_1$  на  $D_2$  такое, что  $f(0) = 0$ , линейно.

Отметим, что отсюда следует также ограниченность области  $D_2$ .

Доказательство. Пусть  $g = f^{-1}$ . Так как  $g(f(z)) = z$ ,  $g'(0) \cdot f'(0) = J$ , то  $g'(0) = (f'(0))^{-1}$ .

Выберем любые действительные числа  $t_1$  и  $t_2$  и положим  $h(z) = \left( e^{-it_1} f_1(e^{-it_1} z_1, e^{-it_2} z_2), e^{-it_2} f_2(e^{-it_1} z_1, e^{-it_2} z_2) \right)$ .

Отображение  $h$  определено корректно, так как  $D_1$  и  $D_2$  – двоякокруговые области, голоморфно отображает  $D_1$  в  $D_2$  и удовлетворяет условиям  $h(0) = 0$ ,  $h'(0) = J$ .

По теореме 1  $h(z) = z$ .

Применим  $f$  к этому равенству и умножим результат справа на  $\begin{pmatrix} e^{it_1} & 0 \\ 0 & e^{it_2} \end{pmatrix}$ .

Тогда для всех  $z \in D_1$

$$\left( f_1(e^{it_1} z_1, e^{it_2} z_2), f_2(e^{it_1} z_1, e^{it_2} z_2) \right) = \left( e^{it_1} f_1(z_1, z_2), e^{it_2} f_2(z_1, z_2) \right)$$

при любых действительных числах  $t_1, t_2$ .

Следовательно, в однородном разложении  $f$  линейный член оказывается единственным отличным от нуля.

Если не предполагается ограниченность области  $D_1$ , то теорема перестает быть верной, даже если  $D_1 = D_2$ .

Теорема 3. Предположим, что  $D \ni 0$  – двоякокруговая область в  $\mathbb{C}^n$  и  $f$  – некоторое биголоморфное отображение гипершара  $B$  на  $D$ .

Тогда существует линейное преобразование  $\mathbb{C}^2$ , отображающее  $B$  на  $D$ .

Доказательство. Пусть  $a = f^{-1}(0)$ . Рассмотрим автоморфизм гипершара  $\varphi_a$  [2, 34].

Тогда  $f \cdot \varphi_a$  биголоморфно отображает  $B$  на  $D$  и оставляет точку  $O$  неподвижной. По теореме 2 отображение  $f \cdot \varphi_a$  линейно.

Следствие. Не существует биголоморфного отображения двоякокруговой области  $D \ni 0$  на поликруг  $U^2$ .

Определение. Голоморфное отображение  $f$  – звездное, если  $f$  – однолистное,  $f(0) = 0$  и  $(1-t)f \prec f$  для любых значений  $t \in [0, 1]$ .

Рассмотрим биголоморфное отображение гипершара вида

$$f(z) = \left( (a_1 z_1 + a_2 z_2) \varphi(z), (b_1 z_1 + b_2 z_2) \varphi(z) \right), \quad a_1 b_2 \neq a_2 b_1. \quad (1)$$

Применяя критерий звездности биголоморфного отображения шара пространства  $\mathbb{C}^2$ , получим следующее утверждение.

Теорема 4. Отображение (1) является звездным биголоморфным отображением гипершара  $B$  тогда и только тогда, когда

$$\varphi(z) \in M_B = \left\{ \varphi(z) : \varphi(z) \in H(B), \varphi(0) = 1, \operatorname{Re} \frac{\varphi + z_1 \varphi'_{z_1} + z_2 \varphi'_{z_2}}{\varphi} > 0 \right\}.$$

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Cartan, H. Les fonctions de deux variables complexes et le problème de la représentation analytique / H. Cartan // J. de Math. Pures et Appl. – 1931. – V. 96. – P. 1–114.
2. Рудин И. Теория функций в единичном шаре из  $C^n$  / И. Рудин. – М. : Мир, 1984. – 456 с.

УДК 37.02

**Наталья Вадимовна Фирстова**  
г. Пенза, e-mail: nfirst@yandex.ru,  
**Ольга Владимировна Зорькина**  
г. Пенза, e-mail: zorkinaolgasov10@yandex.ru

### ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЦИКЛА МЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ

Фраза «...модернизация системы образования» звучит в нашей стране уже более 25 лет, а крупномасштабная реформа Высшего профессионального образования (ВПО) России ведет свое начало с 2003 г., когда Россия присоединилась к Болонской Конвенции по высшему образованию [3]. За это время произошли и глубокие перестройки, как в системе профессиональной школы, так и в системе школьного образования. И в результате пришли к однозначному выводу, который еще в середине XIX в. в статье «Мысли об образовании России» емко сформулировал Д. И. Менделеев: «... заботясь о том, чтобы были у России всякие свои специалисты, нельзя забыть о том, что ей всего нужнее хорошие учителя». Другими словами, ключевой проблемой модернизации образования является обеспечение школы современными педагогическими кадрами.

Широкомасштабная модернизация педагогического образования инициирована реформированием школы (ФГОСы второго поколения). Отличительными особенностями ФГОС второго поколения является, с одной стороны, сохранение лучших традиций школьного российского образования, а с другой – переориентирование на новые образовательные результаты. Методологической основой ФГОС является системно-деятельностный подход, основная идея которого – знание в действии [1, 10].

Такое понимание результатов и содержания образования требует глобальной перестройки деятельности практикующего учителя и подготовки выпускника педагогического вуза, внесения изменений в учебные планы направления подготовки «Педагогическое образование», а также в содержание дисциплины «Методика обучения и воспитания».

Роль методики обучения в условиях модернизации школьного образования становится все более значимой. Сегодняшний выпускник химического профиля педагогического вуза должен четко ориентироваться во всем многообразии авторских курсов современного федерального перечня, а это около 20 учебно-методических комплектов. Должен уметь анализировать и применять новые педагогические технологии обучения химии на этапах пропедевтики, основной школы, а также средней школы базового, профильного и углубленного уровней. Должен использовать рекомендации по организации и проведению различных типов учебных занятий по химии: уроков, практических занятий, лабораторных работ, лекций, семинаров, ученических конференций, учебных экскурсий. Уметь проектировать содержание различных форм внеклассной работы, а также факультативных, элективных курсов. Уметь грамотно осуществлять различные типы контроля за качеством обучения химии, в том числе в форме ГИА и ЕГЭ.

Безусловно, весь этот спектр знаний не может быть включен в содержание только одной дисциплины «Методика обучения и воспитания (химия)». Часть учебного материала

включена в содержание других дисциплин профессионального цикла учебного плана бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование», профиля «Химия»: «Современные технологии обучения химии», «Проблемы содержания обучения химии», «Современные средства оценивания результатов обучения», «Методика решения задач по химии», «Внеклассная работа по химии» и т.п.

В рамках дисциплины «Современные технологии обучения химии» студенты изучают технологии проблемного, проектного, модульного, программированного, дифференцированного, развивающего обучения, личностно-ориентированные приемы обучения, технологии организации самостоятельной работы обучающегося, исследовательские технологии обучения, технологию игрового обучения [2, 5, 6]. Особое место отводится формированию умения использования цифровых учебно-методических материалов.

Цель изучения дисциплины «Проблемы содержания обучения химии» состоит в овладении студентами системой знаний о современных проблемах содержания обучения химии в общеобразовательных учреждениях. Реализация поставленной цели осуществляется при ознакомлении студентов с целями и задачами химического образования, содержанием основных нормативных программно-методических документов, регламентирующих содержание и структуру химического образования (ФГОС второго поколения). Важной составляющей дисциплины «Проблемы содержания обучения химии» является изучение методологии отбора содержания курса неорганической, органической и общей химии, структуры учебно-методических комплектов разных авторов, требований обязательного минимума содержания и программ базового и профильного химического образования.

Введение в перечень дисциплин учебного плана бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование», профиля «Химия» курса «Современные средства оценивания результатов обучения», обусловлено особыми требованиями ФГОС среднего (общего) образования к результатам деятельности обучающихся. В рамках данного курса студенты знакомятся с методикой проведения предварительного, текущего (поурочного), тематического (еженедельного), промежуточного и итогового (рубежного, экзамен) контроля. Составляют примерные задания для каждого из них, включая задания вариативной части билетов. Особое внимание уделяется составлению заданий практико-ориентированного характера для промежуточного и итогового контроля. Такие задания подразумевают проведение химического эксперимента, для решения теоретической задачи и вооружают будущего учителя методиками грамотной организации подготовки учащихся к ГИА и ЕГЭ.

Важной составной частью обучения химии в школе является умение решать качественные и расчетные задачи. Вопросы организации этой составляющей деятельности учителя рассматриваются в нашем вузе при изучении дисциплины «Методика решения задач по химии». На лекционных и практических занятиях студенты изучают типологию задач и их классификацию, основы методики составления и решения школьных задач базового и усложненного уровней по химии, изучают материал о месте и роли химических задач в процессе обучения химии в школе, методические приемы обучения школьников решению задач различного вида и содержания. Особое внимание уделяется качественным и расчетным задачам с межпредметным, экологическим и прикладным содержанием, тестовым задачам, задачам ГИА и ЕГЭ.

Еще одним приоритетным направлением учебно-воспитательного процесса в российском образовании является внеклассная работа. Признано, что устойчивый интерес к школьному предмету «Химия» отмечается именно у тех учителей, которые гармонично сочетают уроки и внеурочную деятельность. Разнообразные формы и способы организации внеклассной работы являются предметом изучения дисциплины «Внеклассная работа по химии». Лекционный курс, а также практические занятия предусматривают рассмотрение классификации и методики организации массовой, групповой и индивидуальной внеклассной работы [4, 7]. Особое внимание уделяется способам организации исследовательской деятельности учащихся. Традиционными формами внеклассной работы в современной российской школе являются тематические вечера по химической тематике, химические олимпиады, научно-практические конференции, дни или недели химии, химические тематические кружки, подготовка к конференции, к олимпиаде, к поступлению в вуз, экскурсии на предприятия и в химические лаборатории. Грамотный подход к организации и

проведению этих мероприятий позволяет учащимся проявить свои интеллектуальные способности, а учителю ориентировать школьников на профессии, связанные с химией.

Большую роль в формировании представления выпускника направления подготовки «Педагогическое образование», профиля «Химия» о значимости и формах профориентационной работы с учащимися играет учебная технологическая практика. В рамках этой практики студенты знакомятся с предприятиями и организациями региона, имеющими химический, химико-технологический и биохимический профиль. Приобретают практические навыки работы с современным оборудованием. Знакомятся с важнейшими профессиями работников химической промышленности и с организацией производств, изучаемых в курсе химии в школе. Получают информацию для проведения профориентационной работы, необходимой в будущей профессиональной деятельности учителя химии. Продолжают обучение методике проведения экскурсий на предприятия для учащихся средних школ. Этот вид деятельности очень актуален в нашем Пензенском регионе и осуществляется учителями в рамках проекта «Промышленный туризм».

Многие из обозначенных выше направлений деятельности современного учителя химии отрабатываются студентами в рамках выполнения выпускных квалификационных работ. Достаточно перечислить тематику лишь некоторых из таких исследований, выполняемых на кафедре «Химия и теория и методика обучения химии» в Пензенском государственном университете (ПГУ). Это методический анализ и разработка рекомендаций по темам к новым учебникам федерального перечня, разработка теоретического содержания элективных курсов («Химия и медицина», «Химия окружающей среды», «Химия и профессиональная карьера»), использование метода проектов при изучении химии, исследование образовательного потенциала и создание школьного веб-сайта, использование цифровых лабораторий в школьном химическом эксперименте, использование химического эксперимента в системе проблемного обучения, использование интерактивных творческих заданий при обучении химии, разработка наглядных компьютерных пособий по неорганической и аналитической химии. Содержание разработок выпускных квалификационных работ студентов, выполняемых на кафедре «Химия и теория и методика обучения химии» ПГУ проходит обязательную апробацию. Она осуществляется при подготовке учащихся к олимпиадам разного уровня, в классах с углубленным изучением химии, а также в рамках педагогической практики студентов.

Таким образом, освоение теоретического содержания и практической составляющей материалов цикла методических дисциплин, должно позволить выпускнику педагогического вуза профиля «Химия» понять и оценить современное состояние и достижения науки в области методики обучения химии, а в дальнейшем применить эти знания на практике при осуществлении своей профессиональной деятельности в качестве учителя химии.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дозморова, Е. В. Новая система оценивания образовательных результатов : метод. рекомендации по формированию содержания и организации образовательного процесса / Е. В. Дозморова. – Томск : ТОИПКРО, 2010.
2. Зайцев, О. С. Практическая методика обучения химии в средней и высшей школе : учеб. / О. С. Зайцев. – М. : КАРТЭК, 2012. – 470 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002 № 393).
4. Курганский, С. М. Внеклассная работа по химии: Викторины и химические вечера / С. М. Курганский. – М. : Процент за знания, 2007. – 192 с.
5. Сальникова, Т. П. Педагогические технологии : учеб. пособие / Т. П. Сальникова. – М. : Сфера, 2007. – 128 с.
6. Тряпицына, А. П. Современные педагогические технологии в профильном обучении : учеб.-метод. пособие для учителей / А. П. Тряпицына. – СПб. : КАРО, 2006. – 176 с.
7. Чернобильская, Г. М. Теория и методика обучения химии : учеб. для вузов / Г. М. Чернобильская. – М. : Дрофа, 2010. – 318 с.

УДК 377

*Ольга Геннадьевна Шакирзянова*

*г. Пенза, e-mail: olgapaha@mail.ru*

*Наталья Николаевна Яремко*

*г. Пенза, e-mail: yaremki@yandex.ru*

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВПО ПРИ КОМПЕТЕНТНОМ ПОДХОДЕ**

Современная система образования направлена на формирование высокообразованной личности. Этому способствует ориентация учебного процесса на результаты образования – т.е. четкое определение того, что будет знать и уметь выпускник, чтобы по окончании вуза он был востребованным. Происходит изменение формы представления (и оценки) результатов обучения: вместо традиционного их описания в формулировках знаний, умений и навыков – характеристика приобретаемых выпускником компетенций, непрерывный и многоаспектный контроль над процессом обучения.

Решить поставленные задачи перед образованием призвана новая нормативно-правовая база российского образования «Закон об образовании», Приказ Минобрнауки «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры», Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, и новое методическое обеспечение учебного процесса.

Главную роль играют Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС-3), ориентированные на формулирование рамочных требований к результатам образования и организации учебного процесса, на компетентный подход и кредитно-модульный принцип построения образовательных программ.

Новые требования к результатам освоения образовательных программ обуславливают совершенствование содержания, разработку новых методик и технологий образовательной деятельности и форм контроля за ее осуществлением, в который, помимо прочего, входят средства оценки приобретаемых студентом компетенций.

В соответствии с Приказом Минобрнауки России от 19.12.2013 № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры», при осуществлении образовательной деятельности образовательная организация обеспечивает... «проведение контроля качества освоения образовательной программы посредством текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации обучающихся и государственной итоговой аттестации обучающихся, при этом оценочные средства представляются в виде фонда оценочных средств для промежуточной аттестации и итоговой аттестации обучающихся».

Фонд оценочных средств (ФОС) для проведения промежуточной аттестации обучающихся по дисциплине помимо перечня компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения образовательной программы, описания показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования, описание шкал оценивания включает типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений, навыков или опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы, а также, методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций.

Одним из примеров оценочного средства является набор разноуровневых задач. Различают следующие виды разноуровневых задач:

а) репродуктивного уровня, позволяющие оценивать и диагностировать знание фактического материала (базовые понятия, алгоритмы, факты) и умение правильно использовать специальные термины и понятия, узнавание объектов изучения в рамках определенного раздела дисциплины;

б) реконструктивного уровня, позволяющие оценивать и диагностировать умения синтезировать, анализировать, обобщать фактический и теоретический материал с формулированием конкретных выводов, установлением причинно-следственных связей;

в) творческого уровня, позволяющие оценивать и диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения.

Рассмотрим примеры таких задач на примере изучения раздела «Дифференциальное исчисление функции одного переменного»

#### Задачи репродуктивного уровня

1. Какие из утверждений верны:

- |   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| 1) если последовательность имеет предел, то она ограничена; | 2) если последовательность ограничена, то она имеет предел | 3) если последовательность ограничена, то она фундаментальна; | 4) если последовательность фундаментальная, то она имеет предел |
|---|--|---|---|

2. Функция  $y = f(x)$  – это соответствие, при котором

- |  |   |  |           |
|--|---|--|-----------|
| 1) каждому $x \in D_f$ сопоставляется каждое $y$ | 2) некоторому $x \in D_f$ сопоставляется единственное $y$ | 3) каждому $x \in D_f$ сопоставляется единственное $y$ | 4) другое |
|--|---|--|-----------|

3. Функция  $y = (x-1) \cdot \sqrt{x^2}$  не имеет производной ...

- 1) в точке  $x = 1$ ; 2) в точке  $x = -1$ ;  
3) в точках  $x = 1$  и  $x = 0$ ; 4) в точке  $x = 0$ .

#### Задачи реконструктивного уровня

1. Угловой коэффициент касательной к графику функции  $y = 2\sqrt{x}$  в точке  $x_0 = 1$  равен 1; 2) 2; 3)  $\infty$ ; 4) 0.

2. В интервале  $(0;1)$  функции  $y = 4^x$  и  $y = \log_{0,5} x$  ...

- 1) обе возрастают;  
2) обе убывают;  
3) первая убывает, вторая возрастает;  
4) первая возрастает, вторая убывает.

#### Задачи творческого уровня

1. В треугольнике ABC сторона  $AB = 6$  см, сторона  $AC = 8$  см,  $\angle BAC = x$ . Выразить сторону  $BC = a$  и площадь  $S$  треугольника ABC как функции переменной  $x$ . Построить графики функций  $a = a(x)$ ,  $S = S(x)$ .

2. Из одного и того же порта одновременно вышли пароход A с направлением на север и пароход B с направлением на восток. С какой скоростью возрастает расстояние между ними, если скорость парохода A равна 30 км/ч, а парохода B равна 40 км/ч.

3. Определить силу давления воды на вертикальную стенку, имеющую форму трапеции, нижнее основание которой  $a = 10$  м, верхнее  $b = 5$  м, если уровень погружения нижнего основания  $c = 20$  м.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2013 № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры».

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

3. Зимняя, И. А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. Ключевые социальные компетентности студента : материалы XIV Всерос. совещ. – М., 2004. – Кн. 2. – С. 6–12.

УДК 372.851+378.147

*Наталья Николаевна Яремко*  
г. Пенза, e-mail: yaremki@yandex.ru

### **МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КОРРЕКТНОСТЬ КАК ВЕДУЩАЯ ИДЕЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ**

Реализация компетентностной парадигмы высшего профессионального образования выявляет проблему выделения общих, метапредметных, надпредметных понятий, которые могли бы служить основой интеграции, выступать в качестве методологии для достижения личностных и метапредметных результатов освоения основных образовательных программ, давать единый подход к формированию общекультурных, профессиональных и специальных компетенций. В качестве одного из таких понятий, дающих возможность разрешения названной проблемы, обращает на себя внимание понятие корректности в математической области знаний и смежных с ней областях: физике, методике обучения и воспитания, информатике.

Проведенный в работе [1] логико-дидактический анализ понятия «корректность» позволил сделать выводы о том, что это понятие является

- универсальным критерием для оценки основных элементов математического содержания;
- межпредметным понятием (с точки зрения теории и методики обучения математике);
- межпредметной категорией (с точки зрения формальной логики).

В названной работе показано, что понятие «корректность» позволяет

- выделить универсальные учебные действия познавательного и оценочного характера, адекватные данному понятию: обоснование однозначной определенности, варьирование, корректировку,
- формировать систему ценностей и мировоззренческих взглядов студентов,
- осуществлять отбор математического содержания и организацию учебного процесса в соответствии с требованиями корректности,
- реализовать межпредметную и внутрипредметную интеграцию.

Выделенный на основе понятия «корректность» вид межпредметной математической подготовки назван критериально-корректностной; ее целью является на математическом материале формирование:

- универсального критерия «корректность» оценки основных компонентов математического содержания и широкого класса объектов личностной и ценностной сферы человека;
- деятельности по обоснованию корректности, распознаванию некорректности и ее преодолению; деятельности в условиях переизбытка, недостатка и противоречивости данных, т.е. в условиях некорректности.



Целесообразность выделения линии критериально-корректностной подготовки в системе профессиональной подготовки бакалавров физико-математического направления основана на том, что математическое образование, построенное на такого вида подготовке, обеспечивает формирование всей системы общекультурных, профессиональных, специальных компетенций, а также:

– социальным заказом общества, на подготовку профессионала, владеющего методологией действий в условиях недостатка, переизбытка, противоречивости данных, выраженным и сформулированным во ФГОС ВПО;

– необходимостью осуществления широкой интеграции внутри образовательного процесса, основу которой составляет универсальный критерий – понятие «корректность»;

– авторитетным мнением ученых-математиков, ученых-методистов, неоднократно указывавших, что введение в содержание образования таких общих и в то же время актуальных понятий, как математическая корректность, (корректные и некорректные математические задачи, модели, определения понятия, доказательства, вопросы, применения метода и т.д.) способствует осуществлению эффективного целостного учебного процесса, направленного на развитие личности обучающегося.

Содержание критериально-корректностной математической подготовки бакалавра физико-математических направлений подготовки представляется набором общепрофессиональных и общекультурных критериально-корректностных компетенций А-Д:

– **(А)** способность работать с математической задачей на основе понятия «корректность»;

– **(В)** способность выявлять некорректность математических объектов: математической модели, формулировок задач, определения понятий, вопросов и ответов, доказательств, применения методов, результатов наблюдений и т.п. – и владение способами ее преобразования в корректность;

– **(С)** способность строить устную и письменную речь, вести научную дискуссию, осуществлять мыслительный процесс в форме диалоговой последовательности корректных вопросов и ответов в корректной вопросно-ответной форме;

– **(D)** способность осуществлять анализ философских, мировоззренческих, естественно-научных и личностно значимых проблем с точки зрения понятия «корректность».

*Знаниевая* составляющая критериально-корректностных компетенций сводится к владению понятием «корректность» в терминологическом и общеупотребительном смысле; *деятельностная* – к способности применять его в качестве универсального критерия, к владению универсальной деятельностью по выявлению некорректности математических объектов и преобразованию ее в корректность; *личностная* – к умению реализовывать мировоззренческий, общекультурный потенциал понятия «корректность» в учебно-познавательной, исследовательской, профессиональной деятельности, в формировании мировоззрения и системы ценностей.

В результате критериально-корректностной подготовки формируется критериально-корректностная компетентность, т.е. критериально-корректностная компетентность бакалавров физико-математических направлений подготовки – это интегративное свойство личности, показывающее степень овладения студентом критериально-корректностными компетенциями А-Д и проявляющееся в профессиональной деятельности, в ценностном отношении к самому себе и к окружающему миру.

В построенной методической системе, см. [2], критериально-корректностной математической подготовки бакалавров в качестве основных средств реализации названы:

– интегрированные межпредметные модули: корректность математической задачи, модели, определения понятия, доказательства, вопроса, формулировки задачи;

– межпредметные специальные курсы: «Корректные и некорректные задачи математической физики», «Корректность определения и регулярное расширение объема математических понятий».

Проведенный в Пензенском государственном университете педагогический эксперимент подтвердил эффективность разработанных методик.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Яремко, О. Э. Математическая корректность : учеб. пособие / О. Э. Яремко, Н. Н. Яремко. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – 192 с.
2. Яремко Н. Н., Краснова О. В. Критериально-корректностная подготовка в формировании компетентного профиля математиков: констатирующее исследование и экспериментальная модель / Н. Н. Яремко, О. В. Краснова // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург : Ур.ГПУ. – 2013. – № 2. – С. 179–187.

## Секция 5

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

---

---

УДК 807.07 (049.3)

*Маргарита Павловна Болотская*  
г. Пенза, e-mail: [margarita\\_bolotskaya@mail.ru](mailto:margarita_bolotskaya@mail.ru)

### РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ

*Их разговор был совсем не похож  
на то ловкое жонглирование фразами.  
Д. Рубина «По субботам».*

Полнота решения коммуникативных, прагматических и эстетических задач адресата и адресанта в диалоге во многом зависит от экспрессивности текста. Собственно эмоция – это лишь одна из тех форм, которые в совокупности составляют эмоциональные процессы и состояния. Относящиеся сюда эмоции, аффекты, настроения, чувства имеют конкретную и своеобразную психологическую структуру, условия своего возникновения и протекания. Эмоциональный эффект текста есть актуализация указанных процессов, однако различные эмотивные языковые средства в разной степени и по-разному соотносятся с различными эмоциональными процессами, по-разному стимулируют и отражают их. При этом многие ученые указывают на связь эмоций с категорией оценки. Эмотивность всегда подразумевает оценку, а оценка может существовать в языке без эмоций [1, 42; 2, 149]. В. С. Григорьева считает, что на системном уровне разновидностями речевого общения в современной жизни являются информационная, аргументативная, социально-ритуальная и экспрессивная коммуникации [3, 32]. Названные типы общения репрезентируются, прежде всего, в диалогическом дискурсе.

Не вызывает сомнения, что высказывания спонтанной разговорной речи располагают разнообразными экспрессивно окрашенными и, стало быть, стилистически отмеченными средствами, которые являются свидетельством автоматизма проявления соответствующих языковых навыков. Несомненно, эта способность к спонтанной экспрессии выражения, возникающей благодаря стилистически значимому содержанию текста, ведет непосредственно к личности говорящего. От него зависит, какие выразительные задачи общения поставлены и какими средствами они осуществлены. «Собственно стилистической коннотационная информация становится лишь тогда, когда она ощущается.., т.е. когда она существенна и для отправителя, и для получателя» [4, 20]. Следовательно, усилия говорящего достигают цели только тогда, когда они соотносятся с апперцепционными возможностями слушающего. Пути к достижению этой цели вариативны, в зависимости от ряда обстоятельств, первым из которых является специфика сферы общения. Так, например, применительно к разговорной речи можно заметить, что эти усилия, как правило, минимальны (т. е. языковой отбор тяготеет к автоматизму) при равенстве социально-речевых позиций участников общения [5: 140–141]:

*«– Дайте-ка «ля», босс... – пропел он. – Два доллара в кассу, – лениво парировала Евка и ткнула указательным пальцем в клавишу» [6, 8] («По субботам»); «– Ой, ребята, слушайте, у меня кот необычайно талантлив. Возьму на фоно «ля» – он в ля мажоре мяукает, возьму «соль» он воет в соль мажоре...Гениальный кот! – Да нет, просто кот с музыкальным слухом, – серьезно сказал Акундин и посоветовал: – Ты приведи его к нам в оркестр, здесь и похуже есть» [6, 9] («По субботам»); «У меня создавалось впечатление,*

что прыжки в высоту были главным занятием в его жизни. Он сосредоточивался, вытягивал руки по швам и подпрыгивал вверх солдатиком.

– Ты опять?! – грозно крикнул Алтухов. В зубах у него торчала сигарета, и глаза были круглые и веселые. – Я предупреждал тебя, ты ударишься головой о звезды, и тогда я ни за что не отвечаю! – Где же звезды? – Тихо и испуганно спросил Юрка, прикрыв ладошкой затылок. – Ну, тогда собьешь с ног Динку-пианистку. А ей как летчику, без ног – никуда. На педали-то как нажимать? – Она на велике ездит? На гончем? – На легавом, ответил этот великий воспитатель Алтухов. – На легавом с отвислыми ушами» [6, 20] («Этот чудной Алтухов»).

Содержание и стиль приведенных диалогов свидетельствуют о полном и органичном взаимопонимании собеседников. Они используются в обиходно-разговорной речи с весьма характерной для нее экспрессией шутиливой псевдоязвительности, которая составляется из арсенала стилистических значений сниженности и фамильярности (ими обладают определенные уменьшительные формы имени, приставочные формы глаголов, инвертированный порядок слов, анафорические конструкции, профессиональная лексика и т.д.). Пропорции их соотношенности с нейтральным стилевым фоном указывают на безусловно равную оценку этой стихии «как своей» обоими говорящими. Они же позволяют предположительно признать обиходно-разговорную речь характерологическим проявлением социально-речевого образа участников разговора, а следовательно, проявлением спонтанным и не обнаруживающим следов осознанной продуманности средств экспрессивного воздействия на собеседника.

Анализируемые фрагменты диалогического текста дают материал и для дальнейшей идентификации характерных черт социально-речевого облика говорящих. Читатель получает, с одной стороны, сведения об определенных признаках постоянного языкового статуса носителей языка и, с другой стороны, об их умении проигрывать разные речевые роли в зависимости от условий и целей общения. Эти величины (одна – постоянная, другая – переменная) выступают в языковом функционировании как взаимодополняющие.

По мнению Т. Г. Винокура, широта амплитуды стилевых колебаний у переменных речевых ролей прямо зависит от «образа автора» речи, а виды реализации этого взаимопроникновения ограничены вполне определенными социальными рамками. Наибольшее количество ситуативно-речевых ролей и наибольшее их стилевое разнообразие свойственны интеллигенции, и это свойство расшатывает монолитность ее постоянного языкового статуса. В него оказываются привнесенными языковые последствия многостороннего жизненного опыта, приобретаемого в процессе овладения культурой. Поэтому интеллигентный носитель языка способен без видимых затруднений принять нужную речевую роль не только нейтрально-литературного диапазона, но и просторечного, диалектного, а также профессионального. При этом он, в соответствии с экспрессивным заданием высказывания, «завышает» или «занижает» его стилистическую значимость сдвигом нейтрального и окрашенного начал [5, 143]: «– Спасибо, спасибо, – ничуть не смущаясь замечанием, девочка чмокнула ее в щеку и подала тапочки. – Нюра пришла. Она сейчас в метро чуть не вышла замуж, хотя ее предлагал это приличный человек в кроличьей шапке и с поросенком. – Поросенок-то дома у него! – крикнула Нюра из кухни. – Рази ж он в метро с поросенком ехал!

Она была уязвлена перевоплощением девочки из внимательной, деревенски доверчивой собеседницы в столичную насмешницу» [6, 126] («День уборки»).

Ср. с другими диалогами: «Позвонила автору рецензии, поблагодарила за теплые слова и осторожно спросила – с чего он взял, что жизнь моя столь печальна?

Он запнулся от неожиданности и неуверенно возразил: – Но ваша лирическая героиня явно страдает! – Она-то, возможно, страдает, – цинично и честно заметила я. – Но я – кайфую...» [6, 270] («Я кайфую»); «Наконец из глубины темного коридора слышались шаги и женские голоса. Один – оправдывающийся, другой – презрительно-властный. – ...И приходится все время брюки носить, – торопливо пояснял оправдывающийся голос, потому что у меня ноги полные... – Полные?! – воскликнул властный голос. – А что, нужно, чтоб худые были? Ты или что – в зубах хочешь ковырять?!» [6, 145] («Яблоки из сада Шлицбутера»); «Царица трянула тяжелой бижутерией и сказала на

*идиш*: – *Гриша, хватит лысину чесать. Тут приехала одна счетовод в тулупе, привезла какого-то турка на итальянской подкладке. – Говори по-русски, – сказал на идиш усталый голос. – Сколько тебе повторять! Мы не знаем, куда эта счетовод захочет стукнуть про шовинизм на местах» [6, 147] («Яблоки из сада Шлицбутера»)). Языковой состав их указывает на равные и близкие отношения всех участников разговора в неофициальных условиях. Здесь мы, скорее, имеем дело с речевой ролью, с речевой маской, под которой кроется интеллигентный автор высказывания. Сниженная лексика не только не мешает сорвать эту маску, но, напротив, является главным доказательством ее присутствия: сниженная лексика употреблена в специальных экспрессивных целях; сама эта цель – шутливая «самоирония» – характерна как раз для современного интеллигентского общения.*

Потенциальной воздействующей силой обладают средства диалогизации и интимизации изложения, способствующие установлению контакта с адресатом, сокращению дистанции между отправителем и получателем сообщения: формы обращения к адресату с помощью личных местоимений, прямого названия потенциального адресата или обращений-вопросов; императивы (побудительные конструкции); вопросительные конструкции, среди которых выделяют риторические вопросы и вопросы, имитирующие интерес адресата к обсуждаемому предмету [7, 31–33].

Разговорный устный диалог – это форма, которая предполагает два характерных явления. Во-первых, не конечность спонтанного стилового отбора (разговорное высказывание всегда строится с оглядкой на возможность самокоррекции, иногда очень показательной в собственно стилистическом отношении), например: «–Ну что вы запыхались, Риммихална? Я уже все сделала. – Что – все?! – Ирина Михайловна застыла в одном ботинке. – Что... укол! Да чего вы остоленели-то? Я по всем правилам :кипятила, каквы, и с ваткой ампулу сломала, и за иголку не бралась...Она и не плакала даже. – И не без гордости добавила: – А у вас, между прочим, всегда плачет» [6, 209] («Любка»). Типическое построение разговорных реплик предполагает, что каждая вторая реплика содержит минимальный словесный набор: «– Куда ты едешь? – Домой»; «– Ты будешь делать уроки? – Да». Если в вопросно-ответном диалоге вторая реплика, кроме минимального, информативно-полноценного словесного набора, содержит иные языковые единицы (например, повторы), текст экспрессивно значим. ср. «да» и «нет» или прямой ответ на вопрос с иными конструкциями: «– Куда ты едешь? – Я еду домой»; «– Ты будешь делать уроки? – Да, я буду делать уроки».

Наибольшее раскрытие человеческие эмоции находят в процессе общения, например, в диалогической речи. Следует отметить, что изучение природы эмоций важно не только с точки зрения человека «для себя», т.е. для понимания и осознания своей сущности, но и для «других», т.е. для того, чтобы более глубоко чувствовать и понимать окружающих.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф // Лингвистическое наследие XX века. – 2-е изд., доп. – М., 2002.
2. Куземская, Ю. И. Взаимосвязь эмотивности и оценки в прагмалингвистике / Ю. И. Куземская // Молодая наука – 2008 : материалы рег. межвуз. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. – Пятигорск, 2008. – Ч. 1. – С. 148–150.
3. Григорьева, В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты : моногр. / В. С. Григорьева. – Тамбов, 2007.
4. Скребнев, Ю. М. Очерк теории стилистики / Ю. М. Скребнев. – Горький, 1975.
5. Винокур, Т. Г. Стилиевой состав высказывания в отношении к говорящему и слушающему / Т. Г. Винокур // Русский язык. Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. Виноградовские чтения XII–XIII. – М., 1984.
6. Рубина, Д. Полное собрание рассказов в одном томе / Д. Рубина. – М., 2012.
7. Чернявская, В. С. Дискурс власти и власть дискурса: Проблемы речевого воздействия : учеб. пособие / В. С. Чернявская. – М., 2006. – С. 25–47.

УДК 378.124

*Людмила Борисовна Гурьянова*

*г. Пенза, e-mail: lyudmila010159@yandex.ru*

## ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПИСАТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Программа подготовки учителя русского языка и литературы предусматривает изучения широкого круга дисциплин, способствующих формированию качественных знаний в области русистики. Настольной книгой учителя русского языка и литературы является словарь, который помогает глубоко познать российскую действительность, русскую культуру и науку, русский язык, приобщиться к великим достижениям и непреходящим ценностям человечества. Введение в курс подготовки будущего учителя-словесника спецкурса по лексикографии поможет в его дальнейшей педагогической деятельности, расширит его представление о работе с авторской лексикографией и словарями, созданными писателями.

Среди них можно выделить словари разных типов: толковые («Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля), словари народного языка («Материалы для словаря русского языка» Н. В. Гоголя и «Материалы для словаря русского народного языка» А. Н. Островского), нормативные («Словарь Академии Российской», среди авторов которого Г. Р. Державин, Я. Б. Княжнин, И. Ф. Богданович, Д. И. Фонвизин), рекомендации по словоупотреблению («Русский словарь языкового расширения» А. И. Солженицына), словари по отдельным единицам языка («Опыт российского сословника» Д. И. Фонвизина и «Крылатые слова» С. В. Максимова).

У студентов должно быть сформировано умение найти факты из биографии писателей, подтверждающие их интерес к лексикографии.

Известно, в 1826 г. *Н. В. Гоголь* начинает работать над созданием «Книги всякой всячины, или подручной энциклопедии», в которую вошли «Лексикон малороссийский» (около 400 слов) и «Коммерческий словарь» (50 слов, связанных с торговой и бухгалтерской деятельностью грамматических и стилистических помет).

Находясь в Нижнем Новгороде, *В. И. Даль* принимает участие в работе II отделения Академии Наук по подготовке «Общего словаря русского языка» и «Опыта областного словаря». Материалы, присланные им, были высоко оценены русским лингвистом А. Х. Востоковым. В Государственной Публичной библиотеке им. М. Е. Салтыкова-Щедрина хранятся рукописные автографы писателя, содержащие «Словарь офенского языка», «Словарь языка шерстобитов», «Словарь условного языка петербургских мошенников», собранные В. И. Далем.

Приняв участие в литературной экспедиции по Волге, *А. Н. Островский* составил «Опыт волжского словаря», который представлял собрание слов, употребляемых на Волге и притоках ее.

Известно, что драматург внимательно изучал «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля. В черновых набросках статьи «Разбор словаря Даля» драматург выступает как опытный лексикограф. Отмечая несомненное достоинство этого труда, он пишет и о его недостатках: «...надо отличать общее употребление от местного или не прав Даль, иногда отдавая преимущество не общему употреблению, а такому, какое ему нравится и какого он желал бы», «слова для объяснения составлены автором произвольно и неверно; переводы нехороши, а русские неверны» [1, 525]. Ошибочным он считает и расположение слов по корнесловам.

*А. И. Солженицын* работал над словарем, содержащим чуть менее 30 тыс. слов и выражений, на протяжении 40 лет. Начиная с 1947 г., Александр Исаевич, находившийся в Марфинской шарашке, планомерно штудировал «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля для своих литературных нужд и языковой гимнастики, все больше проникаясь позицией писателя 19 века, боровшегося за сохранение русского языка.

Будущие учителя-словесники должны представлять **цели создания данных словарей**.

*Н. В. Гоголь* занимался сбором и систематизацией слов, считая, «что посреди чужеземной жизни нашего общества, так мало свойственной духу земли и народа», способен будет указать «прямое, истинное значение коренных русских слов» [2, 441].

*В. И. Даль* включил в «Толковый словарь живого великорусского языка» «речения письменные, беседные, простонародные, общие, местные и областные, обиходные, научные и промысловые; иноязычные усвоенные и вновь заходящие с переводом, с показанием различных значений, в смысле прямом и переносном, с указанием на словопроизводство и пр.» [3, 31].

В «Материалах для словаря русского народного языка» *А. Н. Островского* собраны народные слова, связанные с судоходством, рыболовными промыслами, сельским хозяйством, ремеслами, предметами быта, наименования одежды и т.д.

В «Русский словарь языкового расширения» *А. И. Солженицын* включает слова, «никак не заслуживающие преждевременной смерти, еще вполне гибкие, таящие в себе богатое движение – а между тем почти целиком заброшенные, существующие близко рядом с границей нашего изношенного узкого употребления» или «такие, которым сегодня может быть придано освеженное значение» [4, 3–4]. Писатель считает, что этот словарь имеет скорее художественную цель.

Словари различны по объему (от более чем 1000 слов у *А. Н. Островского* до 200 тыс. у *В. И. Даля*), способам расположения словарных материалов (алфавитный у *Н. В. Гоголя* и *А. Н. Островского*, алфавитно-гнездовой у *В. И. Даля* и *А. И. Солженицына*).

Авторы словарей используют различные способы толкования слов:

а) при помощи синонимов:

– **всполох, тревога, испуг** (словарь *Н. В. Гоголя*);

– **жидкий – негустой, некрутой, нетвердый, текучий, водянистый** (словарь *В. И. Даля*):

– **неподвига – лентяй, увалень** (словарь *А. И. Солженицына*);

б) при помощи объяснения понятия, закрепленного за словом:

– **гайтан, веревка** (словарь *Н. В. Гоголя*);

– **бархат м. аксамит стар., шелковая ткань с короткою, стриженою, густою ворсою** (словарь *В. И. Даля*);

– **пест – 1. толкач в ступе. 2. (перен.) упрямый болван** (словарь *А. И. Солженицына*).

Важно, чтобы студенты смогли выделить **основные элементы данных словарных статей**, так как они не всегда построены в соответствии с общепринятыми правилами

Каждая статья начинается с заголовочного слова, которое иногда сопровождается ударением.

Непоследовательно представлены в словарях грамматические пометы, исключением являются только «Толковый словарь живого великорусского языка» *В. И. Даля* и «Русский словарь языкового расширения» *А. И. Солженицына*. Если у *В. И. Даля* мы встречаем отдельные грамматические пометы (род у имен существительных, у прилагательных формы сравнительной степени, у глаголов – формы двоякого спряжения и т.д.), то *А. И. Солженицын* в отдельных статьях отмечает у именных частей речи род и падеж, у глаголов – лицо, инфинитив, вид, время, переходность, у прилагательных – полную и краткую форму, степени сравнения, хотя он и пишет: «Грамматические категории слов, для сокращения объема, указаны не везде, а лишь где это казалось нужным в пособлении» [5, 4].

Стилистические пометы отсутствуют в большинстве словарей. *В. И. Даль* объяснял это следующим образом: «Словарь составлен для русских, почему я почти не делаю отметок о том, насколько слово в ходу, не опошлело ли оно, в каком слое общества живет и проч. В этом пусть всяк судит и рядит по вкусу; при шаткости неустановившегося языка нашего тут строгой черты провести нельзя» [6, 44].

Чаще всего в словарях встречаются пометы, указывающие на местность, в которой бытовало данное слово – **костром., астрах., моск.** (Словарь *В. И. Даля*, Словарь *А. Н. Островского*) и пометы «**црк.**» (церковное), «**стар.**» (старинное) (Словарь *В. И. Даля*) и т.д.

*Иногда словарная статья содержит указание на происхождение слова:*

**Головоломка, ж. Переводн. [франц.] casse - tete; детская игрушка; хитро вырезанные кусочки для складывания из них картинки и т.п. (Словарь А. Н. Островского).**

В качестве иллюстративного материала могут быть использованы пословицы и поговорки: **Гутарить вор. тамб. гуторить вологодск. говорить, беседовать, болтать, калякать, разговаривать. С тобой ладно гутарится, гуторится, беседуется. Гутаренье ср. болтовня, каляканье. Гутор м. гуторка ж. говор, беседа, болтовня, разговор. О чем у вас гутор? За гутором пчел слова не слышно. У нас такая гуторка, такой говор, произношение или речь. Сказать тебе гуторку? прибаутку или пословицу, поговорку. | Гутора об. гутарка ж. говорун, рассказчик. Гутарливый, гутарчивый, беседливый, разговорчивый, словоохотливый. Ни гугу, ни слова, молчок. Смотри, ты у меня об этом ни гугу, никому не сказывай (Словарь В. И. Даля);**

примеры разговорной речи: **Заломить. Запросить большую цену. – За лошаденку сто рублей заломил. – Почем вишня? – По 14-ти. - Ишь ты заломил! (Словарь А. Н. Островского);**

авторское словоупотребление: **Взвиль-звон травы под косою /В. Распутин/ Бокастый с приметными боками/ Е. Замятин/ (Словарь А. И. Солженицына).**

Студенты должны уметь **соотносить материалы словарей и художественное творчество писателей.**

Можно отметить следующие особенности употребления этих слов:

а) слова в художественном тексте даны в том значении и форме, что и в словаре:

Гости должны были пробираться между **перелогам** и взбороненными нивами («Мертвые души»).

**Перелог, свежее поле, недавно обработанное (словарь Н. В. Гоголя).**

Сочетание «барашек в бумажке» А. Н. Островский включает в свой словарь в значении «дать взятку», в этом же значении данное сочетание употребляется в пьесе «Грех да беда на кого не живет»:

б) в тексте используется производное от данного в словаре слова:

Он попал под начальство уже престарелому **повытчику**, который был образ какой-то каменной бесчувственности и непоколебимости («Мертвые души»).

**Повытно, частями; повыток, отдел, часть (словарь Н. В. Гоголя).**

Значение в тексте – **повытчик, столоначальник;**

в) слово употреблено в тексте в ином значении:

Он /Чичиков/ бросался опретью и подавал прежде всего **треух** (учитель ходил в треухе); подавши треух, он выходил первый из класса и старался ему попасться раза три на дороге, беспрестанно снимая шапку («Мертвые души»).

Если в тексте оно используется в значении «теплая шапка с наушниками и опускающимся задком», то в Словаре Н. В. Гоголя – «колпак треугольный у крестьянок».

В пьесах А. Н. Островского слово может приобретать и дополнительные значения по сравнению с теми, которые отмечены в словаре. Так, слово «заведение» в словаре имеет значение «трактир», а в пьесах «Свои люди – сочтемся», «Невольники», «На всякого мудреца довольно простоты» и т.д. используется и в значениях «предприятие, магазин», «учреждение», «обычай». В. И. Даль широко использует народную речь не только в «Толковом словаре живого великорусского языка», но и в своих произведениях, особенно в сказках и физиологических очерках. Он включает в свои произведения многие забытые слова (оскоромился-нарушил пост, киса-мошна, карман, досужество-ловкость, умение и т.д.). Активно использует он и диалектизмы – слова ограниченного употребления:

«Будутай-переметчик рассердился и стал браниться по-вятски: «Чего талы натаращил на меня блябла те в ухо, чтоб тебя комуха в ромух свернула! Чтоб тебя уроса в вицу иссушила да шоры и сильки пупочки с тебя посклевали!» («Сказка о Кузе Бесталанной Голове») [7, 412].

Все слова автор объясняет в примечании: талы–глаза, блябла–оплеуха, комуха–лихорадка, ромух–тряпица, урос–упрямец, вица–хворостина, шоры–индейки, сильки–цыплята. Эти слова мы находим и в словаре писателя.



Таким образом, внимание русских писателей к языку проявилось не только в использовании языковой наличности, в создании речевых характеристик в соответствии с социальным статусом персонажей и т.д. Оно проявлялось и в их теоретических суждениях о языке, понимании необходимости изучения и последующего использования народного языка в художественных произведениях, создании словарей, которые должны были обогатить национальный язык русского народа.

Используя материалы словарей писателей, будущие учителя-словесники смогут глубже анализировать язык художественных произведений и научить школьников приемам работы с художественным текстом.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Островский, А. Н. Полное собрание сочинений / А. Н. Островский. – М. : Искусство, 1973. – Т. 10. – 525 с.
2. Гоголь, Н. В. Полное собрание сочинений / Н. В. Гоголь. – М. : Изд-во АН СССР, 1952. – Т. 9. – С. 441.
3. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М. : Русский язык, 1989. – Т. 1. – С. 31.
4. Солженицын, А. И. Русский словарь языкового расширения / А. И. Солженицын. – М. : Наука, 1990. – С. 3–4.
5. Солженицын, А. И. Русский словарь языкового расширения / А. И. Солженицын. – М. : Наука, 1990. – С. 4.
6. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М. : Русский язык, 1989. – Т. 1. – С. 44.
7. Даль, В. И. Избранные произведения / В. И. Даль. – М. : Правда, 1983. – С. 412.

УДК 8136

*Алена Васильевна Ефимкина*  
г. Пенза, e-mail: [efimkina-alena@mail.ru](mailto:efimkina-alena@mail.ru)

#### ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ ВАЛЕНТНОСТЬ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ЧАСТИЦЫ *НЕ...ЛИ* ПРИ ВЫРАЖЕНИИ ЗНАЧЕНИЯ НАМЕРЕНИЯ

В русском языке частицы играют важную роль при создании эмоциональной стороны разговора, так как они передают мнения, предположения, намерения говорящего, вовлекая его в беседу. Среди множества частиц особенно выделяется парная частица *не...ли*, передающая значение предположения или намерения говорящего [1, 6].

В рамках данной статьи рассматривается вопрос о лексико-синтаксической валентности парной модально-экспрессивной частицы *не...ли*, выражающей значение намерения. При выражении значения намерения частица *не...ли* сочетается с глаголами, так как намерение – это и есть предполагаемое действие.

Инфинитив глагола в сочетании с указанной частицей передает дальнейшие намерения, действия говорящего. Предложения, включающие конструкции с глаголами совершенного вида в неопределенной форме и частицей *не...ли*, означают, что предполагаемые намерения и действия субъекта будут иметь положительный результат, то есть они будут свершаться в будущем: *Однако, господа, не уехать ли нам?* (А. Куприн). *Не зайти ли?* – подумал он. – *Хохочут! Спяну. А что ж, не напиться ли пьяным?* (Ф. Достоевский). [Гаврило] *Эх, дела, дела! Не сходить ли на рынок для порядку!* (А. Островский).

Употребление инфинитива совершенного вида с частицей *не...ли* часто сопровождается конкретизацией времени или каких-либо обстоятельств, имеющих отношение к действию, обозначаемому инфинитивом: *Нянька говорит, что Оленька кашляла ночью.*

*Не послать ли завтра за доктором? – спросил он (И. Гончаров). Не протанцевать ли еще польку до ужина, princesse? – говорит она, в чайниш, что кто-нибудь уедет тем временем (М. Салтыков-Щедрин). [Аграфена Кондратьевна] Не выпить ли нам перед чаем-то бальсанцу, Устинья Наумовна? (А. Островский).* В таких предложениях конкретизаторы действия указывают на уточненное время целостного осуществления действия, обозначаемого инфинитивом, тем самым поддерживая семантическое значение целостности совершенного вида.

При выражении значения намерения с различными оттенками значения (просьбы, предложения, побуждения к действию и т. д.) частица *не...ли* в сочетании с глаголами может конкретизироваться непосредственными обращениями к собеседнику: *То-то мы угадали. Ваше благородие, не будет ли закурить? Угостите, Христа ради, помираем без табаку! (М. Шолохов). Пошли. Красногвардию пошли выбивать. А у вас не будет ли табачку нацигарку? А, дяденька? (М. Шолохов). Иван Кузмич оборотился к жене и сказал ей: – А слышь ты, матушка, и в самом деле, не отправить ли вас подале, пока не упривимся мы с бунтовщиками? (А. Пушкин). А что, Пантелевич, а не пойти ли нам туда? Может, на проводах и нам перепадет по стремянной? (М. Шолохов).* Местоимение *нам* указывает на то, что действие будет совершаться совместно с собеседником. *Что-то я все время верчусь, как белка, – сказал он: – Самому надоело. Не поехать ли нам на Лукьяновку, Георгий Максимович? (К. Паустовский).* При выражении побуждения собеседника к действию используется местоимение *ты*: *Ну, я пойду, – сказал Тарантьев, надевая шляпу, – а к пяти часам буду; мне надо кое-куда зайти: обещали место в питейной конторе, так велели понаведаться ... Да вот что, Илья Ильич: не наймешь ли ты коляску сегодня, в Екатерингоф ехать? И меня бы взял (И. Гончаров).*

При вежливом обращении к собеседнику или просьбе частица *не...ли* сочетается:

1. Со словами категории состояния, обозначающими состояние с модальной окраской, то есть заключающими в себе значение необходимости, возможности, долженствования: *Я кое-как стал изъяснять ему должность секунданта, но Иван Игнатьич никак не мог меня понять. «Воля ваша, – сказал он. – Коли уж мне и вмешаться в это дело, так разве пойти к Ивану Кузмичу да донести ему по долгу службы, что в фортеции умышляется злодействие, противное казенному интересу: не благоугодно ли будет господину коменданту принять надлежащие меры...» (А. Пушкин). Прошу прощения! Не угодно ли занять наш столик? Мы уходим (М. Шолохов). Да не нужно ли вам в дорогу чего-нибудь? Вы изволили, кажется, нуждаться в деньгах? (Н. Гоголь). Я пришел, сестрица, узнать от вас, не надобно ли вам чего-нибудь (А. Пушкин).*

2. С модальными глаголами: *Не хотите ли подбавить рому? – сказал я своему собеседнику, – у меня есть белый из Тифлиса; теперь холодно (М. Лермонтов). Она бы и откупиться готова, и барину говорила, да он никакого решенья не объявляет. Вы, дядюшка, с Гарпенченкой-то знакомы, – так не можете ли вы замолвить ему словечко?.. А Федосья выкуп за себя даст хороший (И. Тургенев).*

Служебные слова также могут сочетаться с себе подобными – с другими служебными единицами (союз + частица, частица + союз, частица + частица), образуя устойчивые сочетания или новые служебные единицы [2, 60]. Парная модально-экспрессивная частица *не...ли* сочетается с частицами *уж, так, да, разве*.

Частица *не...ли* при выражении значения намерения сочетается с частицей *уж*, вносящей в предложение оттенок сомнения, неуверенности: [Кочкарев] *Ничего не нужно, отправляйтесь только домой. Я вам сегодня же дам знать. Да, черта с два, как бы не так! Что ж это? Что ж это Подколесин не идет? Это, однако ж, странно. Неужели он до сих пор поправляет свою стремешку? Уж не побежать ли за ним? (Н. Гоголь). Я только об одном хотел бы знать, – уныло заметил князь, – совершенно ли должен я перестать на вас рассчитывать и уж не отправиться ли мне одному? (Ф. Достоевский). Что ж, уж не отдать ли за него Марфеньку, Марья Егоровна? (И. Гончаров).*

Безударная частица *так*, находящаяся в начале предложения, в сочетании с *не...ли* выступает в значении *следовательно, в таком случае*, также усиливает внимание, интерес к словам собеседника: *Ах, как вы надоели с вашей реальностью и фантастичностью! Давно понятно, а они продолжают толковать! – говорит Вера Павловна. – Так не хочешь*

*ли* потолковать со мною? – говорит Марья Алексевна, тоже неизвестно откуда взявшаяся: – вы, господа, удалитесь, потому что мать хочет говорить с дочерью (Н. Чернышевский).

С частицей *да* парная частица *не...ли* употребляется при неожиданном воспоминании, упущенном в предшествующем разговоре: *Зачем нанимать? свои лошади есть! Ты, чай, не чужая! Племяннушка... племяннушкой мне приходишься – всхлопотался Порфирий Владимырьч, осклабяясь «по-родственному», – кибиточку... парочку лошадушек – слава те господи! не пустодомом живу! Да не поехать ли и мне вместе с тобой!* (М. Салтыков-Щедрин). *Да не хотите ли чего-нибудь? У меня, впрочем, ничего нет (И. Гончаров). Как обрадовался, как бросился! Нашел человека! Деньги-то не забудь взять с него назад! Да не хочет ли он трескаться? я бы прислала... – крикнула ему вслед бабушка (И. Гончаров).*

Частица *разве*, стоящая перед частицей *не...ли* или после нее, выражает неуверенность, сомнение в дальнейших действиях: [Жевакин] *Разве не пойти ли домой да порыться в сундучке? Там у меня были стишки, против которых точно ни одна не устоит...* (Н. Гоголь). *То есть, такой роман, где бы герой не давил ни отца, ни матери, и где бы не было утопленных тел. Я ужасно боюсь утопленников! – Таких романов нынче нет. Не хотите ли разве русских?* (А. Пушкин).

Таким образом, парная модально-экспрессивная частица *не...ли*, участвуя в создании вопросительных предложений, передает коммуникативные намерения говорящего, взаимодействуя при этом с инфинитивом глагола, в том числе с модальными глаголами *хотеть, желать, мочь*, а также с себе подобными – с другими служебными единицами. Такие сочетания вносят в предложения новые эмоциональные оттенки сомнения, неуверенности в намерениях и желаниях говорящего.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лекант, П. А. Аналитизм в категории русских частиц / П. А. Лекант // Вестник МГОУ. – 2013. – № 1 – С. 1–8. – URL: [www.vestnik-mgou.ru](http://www.vestnik-mgou.ru).
2. Стародумова, Е. А. Частицы русского языка (разноаспектное описание) / Е. А. Стародумова. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2002. – 292 с.

УДК 811.161.1

*Кристина Владимировна Злыднева*  
г. Пенза, e-mail: [Agata\\_christie90@mail.ru](mailto:Agata_christie90@mail.ru)

#### «ДОБРО» И «ЗЛО» В СИСТЕМЕ ЦВЕТОВЫХ АНТОНИМИЧЕСКИХ ОППОЗИЦИЙ РОМАНА М. Ю. ЛЕРМОНТОВА «ВАДИМ»

Язык художественного произведения представляет собой систему семантических полей. В романе М. Ю. Лермонтова «Вадим» большое значение имеет поле цвета и света. Его элементы связаны парадигматическими отношениями, образуя синонимические ряды и антонимические пары. Антонимы являются наиболее характерными для произведения. Это связано с мировоззренческими позициями Лермонтова. В. И. Коровин отмечает, что специфика творческого наследия писателя «в антиномичности, в неразрешенности идейных и духовных конфликтов между небом и землей в душе самой личности, где действуют противоположные и абсолютно непримиримые силы: вера противоречит опыту, чувство – размышлению, идеал – реальности. Ареной неприкрытой и жестокой борьбы становится и мироздание в целом, и современное общество, и отдельная человеческая личность» [1, 10]. Антиномия как философское явление проявляется в романе в лексике цвета и света.

Антонимия как семантическая категория представляет собой «семантические отношения противоположных, но внутренне сопоставимых единиц (семем), формально вы-

раженных разными лексемами» [2, 72]. По замечанию М. И. Фоминой, они находятся «на крайних точках лексической парадигмы» [3, 140], то есть называют полярные признаки одного и того же явления. Антонимические отношения лежат в основе литературного приема контраста, активно используемый писателем в романе «Вадим». Автор применяет его в системе портретов, пейзажей, бытовых зарисовок для решения ключевой философской проблемы добра и зла, которые он рассматривает как «два конца незримой цепи, которые сходятся, удаляясь друг от друга» [4, 26].

В произведении изображены герои-антиподы: Вадим, с одной стороны, и Ольга и Юрий, с другой. Вадим одержим жаждой мести помещику Борису Петровичу Палицыну за поруганную честь семьи. По сюжету он примыкает к народному восстанию. Таким образом, мотив личной обиды вплетается в общеисторическое полотно. Антиподом Вадима выступает его сестра Ольга. В начале повествования она принимает жизненную позицию брата и готова мстить за разрушенную жизнь, но встретив Юрия, сына Палицына, изменяет своему решению: «У нее в сердце уж не было мщениа; – теперь, теперь вполне постигла она весь ужас обещанья своего; хотела молиться... ни одна молитва не предстала ей ангелом-утешителем: каждая сделалась укоризною, звуком напрасного раскаянья...» [4, 36]. Ольга и Юрий близки по мировоззрению и вместе образуют группу персонажей, противопоставленных Вадиму.

Контрастность групп выражена на лексическом уровне с помощью цвето- и светообозначений, которые образуют пары лексических и контекстуальных антонимов.

Для создания портрета Вадима, а также пейзажей, окружающих его, Лермонтов использует в основном колоремы двух микрополей: темного и красного тонов. Для создания образов Ольги и Юрия используются колоративы микрополей светлого и блестящего тонов.

Краски в портрете Вадима мрачные, пугающие. Все его черты свидетельствуют о желании отомстить, об уверенности в принятом решении. В образе присутствуют колоремы, называющие оттенки темного тона (*черный* (2), *уголь* (1), *мрачный* (5)), красного тона (*красный* (1), *кровавый* (1), *кровь* (7), *багровый* (1)). Кроме того, отметим в образе Вадима колоративы *желтый* (1) и *синий* (2). Они являются важной составляющей его психологического портрета и противопоставлены цветообозначениям в портретах Ольги и Юрия.

Лермонтов называет героя «мрачным горбачом», подчеркивает «мрачный взор», которым Вадим смотрит на окружающий мир. Сравнивая его взгляд с молнией, писатель акцентирует внимание на глубокой черноте глаз: «Между тем горбатый нищий молча приблизился и устремил яркие *черные* глаза на великодушного господина; этот взор был остановившаяся молния, и человек, подверженный его таинственному влиянию, должен был содрогнуться и не мог отвечать ему тем же, как будто свинцовая печать тяготела на его веках; если магнетизм существует, то взгляд нищего был сильнейший магнетизм» [4, 9]. Отметим, что чернота глаз усиливается на фоне эмоционального подъема, который испытывал герой: «Он на минуту замолк, его волосы стояли дыбом, глаза разгорались, как *уголья*, и рука, простертая к Ольге, дрожала на воздухе» [4, 93]. Автор подчеркивает, что черный цвет глаз символизирует злое, разрушительное начало в Вадиме. Для усиления эффекта Лермонтов сосредоточивает внимание читателя на «багровых ланитах», «красных пятнах», которые выступают на его лице. Дважды в романе автор пишет о том, что *кровь* появляется на руках и губах Вадима («Одна его рука была за пазухой, а ногти его по какому-то судорожному движению так глубоко врезались в тело, что когда он вынул руку, то пальцы были в крови... он как безумный посмотрел на них, молча стряхнул *кровавые* капли на землю и вышел» [4, 59]; «Вадим дико захохотал и, стараясь умолкнуть, укусил нижнюю губу свою так крепко, что *кровь* потекла; он похож был в это мгновенье на вампира, глядящего на издыхающую жертву» [4, 30]). Создавая демонический образ персонажа, Лермонтов пишет, что «все было согласно в чертах нищего: одна страсть владела его сердцем, или, лучше, он владел одною только страстью, – но зато совершенно!» [4, 8]. Таким образом, писатель сам говорит о том, что «темная» внешняя оболочка героя свидетельствует о буре, бушевавшей в его душе.

Как было сказано выше, антиподами Вадима в романе являются его сестра Ольга и сын помещика Палицына Юрий. В образах Ольги и Юрия доминирующими являются от-

тенки светлого (*алмаз* (3), *белый* (2), *белизна* (1), *бледный* (3), *бледность* (3), *свет* (3) – в образе Ольги; *бледный* (1), *напудрен* (1), *побледнеть* (1), *русый* (1) – в образе Юрия) и блестящего (*луч* (3), *озарить* (2), *сияние* (1) – в образе Ольги; *изливать* (свет) (1), *луч* (1), *ярко* (1) – в образе Юрия) тонов. Кроме того, в образе Юрия большое значение имеет колоратив *голубой*, называющий цвет его глаз. Он играет важную роль при сравнении образов Вадима и Юрия, выражая идею противопоставленности добра и зла.

На преобладание «нежных» красок в образе Ольги обратил внимание еще Л. Б. Перльмуттер. Он пишет, что «положительные образы [к которым относится Ольга – прим. К. З.], постоянно изображаются светлыми красками, эпитетами светлых тонов» [5, 322].

При первом же описании Ольги Лермонтов отмечает «щеку, на которой... можно было бы различить мелкий *золотой* пушок», а далее описывает «*белую* руку». Белый цвет сопровождает Ольгу на протяжении всего романа. При описании пляски подчеркивается «белизна ее шеи». Даже при зеленом свете фонаря отмечены «*белые* и гладкие, как *снег*» груди. Белый очень широко используется в христианстве, как символ веры, чистоты, истинности.

Примыкая к Ольге в группе положительных персонажей, Юрий наделяется автором светлыми цветообозначениями: «Юрий был так хорош! <...> он *не* был *напудрен* по обычаю того века; длинные *русые* волосы вились вокруг шеи; и *голубые* глаза не отражали *свет*, но, казалось, *изливали* его на все, что им встречалось» [4, 37]. Тем самым его цветовой образ становится противопоставленным образу Вадима.

В ходе анализа выделяются языковые и контекстные антонимические пары.

Языковыми антонимами в портретах Ольги и Вадима являются лексемы *черный* – *белый* («Между тем горбатый нищий молча приблизился и устремил *яркие черные* глаза на великодушного господина» [4, 9] – «...тогда выходила на свет *белая* рука с продолговатыми пальцами» [4, 11]). Другие антонимические пары выделяются только в контексте. Данная особенность является специфической чертой поэтики романа «Вадим».

В портретах Вадима и Ольги и Юрия выделяется восемь контекстуальных антонимических пар. В образах Ольги и Вадима: *бледный* – *мрачный* («Не заметив брата, Ольга тихо стала перед образом, *бледна* и прекрасна; она была одета в черную бархатную шубейку, как в тот роковой вечер, когда Вадим ей открыл свою тайну» [4, 58] – «С *мрачным* лицом он взошел в комнату Ольги» [4, 44]), *бледный*, – *багровый* («Вадим взошел, торжественно запер за собою дверь и остановился... на полу стоял фонарь... и возле него сидела, приклонив *бледную* голову к дубовой скамье... Ольга!...» [4, 72] – «Вадим <...> топнул ногою, заскрежетал, отвернулся, чтоб не могли прочесть его бешенства в *багровых* ланитах» [4, 107]), *белый* – *кровавый* («...тогда выходила на свет *белая* рука с продолговатыми пальцами; одна такая рука могла бы быть целою картиной» [4, 11] – «...он, как безумный, посмотрел на них, молча стряхнул *кровавые* капли [с рук – прим. К.З.] на землю и вышел» [4, 59]), *свет* – *уголь* («...и только когда она поднимала большие глаза свои, то иногда две искры *света* отделялись в темноте» [4, 11] – «Он на минуту замолк, его волосы стояли дыбом, глаза разгорались, как *уголья*» [4, 93]), *бледный* – *синий* («Фонарь с умирающей своей свечою стоял на лавке, и дрожащий луч, прорываясь сквозь грязные зеленые стекла, увеличивал бледность ее лица; *бледные* губы казались зеленоватыми; полураспушенная коса бросала зеленоватую тень на круглое, гладкое плечо, которое, освобождаясь из плена, призывало поцелуй» [4, 90] – «на *синих* его губах сосредоточилась вся жизнь Вадима, и как нарочно они одни были освещены...» [4, 39]). Выделенные антонимы выполняют психологическую функцию в романе. Элементы антонимических пар подчеркивают особенности психологических портретов героев, раскрывают их душевное состояние и помогают Лермонтову описать противоречия в их системах мировоззрения. Так синие губы Вадима, глаза, сравнимые с угольями, окровавленные руки и багровые от бешенства щеки говорят о непреодолимой жажде мести, в то время как бледные губы Ольги, ее бледный цвет кожи и сияющие небесным светом глаза свидетельствуют о покорности, доброте и человечности героини.

Сравним портрет Юрия с портретом Вадима и обнаружим, что контекстными антонимами в романе являются: *черный* – *голубой* («Между тем горбатый нищий молча при-

близился и устремил яркие *черные* глаза на великодушного господина; этот взор был оставившаяся молния» [4, 9] – «...и *голубые* глаза не отражали свет, но, казалось, изливали его на все, что им встречалось» [4, 37]), уголь – свет («Он на минуту замолк, его волосы стояли дыбом, глаза разгорались, как *уголья*» [4, 93] – «...и голубые глаза не отражали свет, но, казалось, изливали его на все, что им встречалось» [4, 37]). В данном случае Лермонтов предлагает читателю сопоставить черный уголь глаз Вадима и голубой свет, струящийся из глаз Юрия. Писатель указывает на то, что доброта и искренность Юрия заложены в нем природой. Они противопоставлены жестокости Вадима, в образе которого нет места красоте и чистоте.

Таким образом, колоративы, использованные Лермонтовым в образах Ольги и Юрия, характеризуют их как положительных героев, несущих свет, выражающих идею добра в романе. Им противопоставлены цветообозначения, использованные в образе Вадима. Черные, кровавые краски являются внешним выражением зла, таящегося в его душе.

В портретах героев, выражающих идею противопоставления добра и зла, отмечается одна пара языковых антонимов (черный – белый) и значительное количество контекстных антонимов (бледный – мрачный, бледный – багровый, белый – кровавый, бледный – синий, черный – голубой, свет – уголь (в парах «Ольга – Вадим», «Юрий – Вадим»)). Это свидетельствует о том, что писатель стремится расширить языковые возможности и тем самым обогатить поэтику произведения.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коровин, В. И. Творческий путь М. Ю. Лермонтова / В. И. Коровин. – М. : Просвещение, 1972. – 288 с.
2. Рублева, О. Л. Лексикография современного русского языка / О. Л. Рублева. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. – 250 с.
3. Фомина, О. А. Истоки «русского бунта» Вадима в одноименном романе М. Ю. Лермонтова / О. А. Фомина // Лермонтовский выпуск. – Пенза, 2001. – № 6 – С. 26–31.
4. Лермонтов, М. Ю. Вадим / М. Ю. Лермонтов // Сочинения : в 6 т. / под ред. Н. Ф. Бельчикова, Б. П. Городецкого, Б. В. Томашевского. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1954–1957. – С. 7–121.
5. Перльмуттер, Л. Б. Язык прозы М. Ю. Лермонтова / Л. Б. Перльмуттер // Жизнь и творчество М. Ю. Лермонтова: Исследования и материалы : сб. – Вып. 1. – М. : ОГИЗ ; Гос. изд-во худ. лит., 1941. – С. 327.

УДК 378.124: 811.161.1

*Галина Ивановна Канакина*

*г. Пенза, e-mail: kanakina-kafedra@mail.ru*

#### ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

С момента предоставления (15 февраля 2013 г.) для широкого общественного обсуждения «Проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя» прошло два года [1]. На сайте «Российской газеты» опубликован приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [2]. Стандарт зарегистрирован в Минюсте РФ 6.12.2013 г., регистрационный № 30550. Установлено, что положения профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего обра-

зования) (воспитатель, учитель)» будут применяться работодателями при формировании кадровой политики, в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций, установлении систем оплаты труда.

По нашему мнению, многие положения «Профессионального стандарта педагога», в частности учителя русского языка, являются удачными.

1. Цель разработки профессионального стандарта педагога – освободить учителя от не свойственных ему видов деятельности. Такая необходимость назрела давно. Не только в педагогике, но и в других сферах стандарты нужны для уточнения квалификационных характеристик, определенных единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКС).

2. Стандартом закладывается в образовательную систему идея саморазвития педагога, его общая и психологическая грамотность, определяется не только каким должен быть учитель, но и к чему он должен стремиться в своем развитии. Профстандарт рассматривается разработчиками как инструмент для повышения качества государственного образования. Предлагаемый стандарт вступил в силу с 1 января 2015 г. в режиме «пилотно-экспериментального применения». Специалисты считают, что на внедрение стандарта уйдет не менее пяти лет, т.е. речь идет о переходе на стандарт с 2018 г., а до этого – сбор и анализ замечаний. 24 педагогических вуза включились в эту работу.

3. Профессиональный стандарт – объективный измеритель квалификации педагога, средство отбора педагогических кадров в учреждения образования. Он ценен прежде всего тем, что определяет нижнюю планку квалификации, отсекая тем самым таких работников, которым не по силам вследствие самых разных обстоятельств обеспечить необходимые условия для их допуска к работе.

4. С учетом особого места таких предметов, как математика и русский язык (обязательный ЕГЭ для всех без исключения выпускников), в профстандарте отдельно прописаны требования к педагогам по этим специальностям. Предполагалось, что в результате разработки профессиональных стандартов учителя математики и русского языка будут установлены единые требования к содержанию, результатам деятельности и компетенциям.

В самом документе указано, что профессиональный стандарт – это «характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида деятельности». Известно, что быть хорошим специалистом возможно лишь в узкой профессиональной области. Однако, согласно стандарту, российского учителя видят специалистом широкого профиля, от него ждут не только умения «планировать и проводить учебные занятия», как было раньше. Теперь к школьному педагогу предъявлено куда больше требований. В области обучения педагог должен иметь высшее образование, «демонстрировать знание предмета и программы обучения», «уметь планировать, проводить уроки, анализировать их эффективность (самоанализ урока)» и некоторые другие. В области воспитания педагогам необходимо владеть формами и методами воспитательной работы, методами организации экскурсий, походов и экспедиций, методами музейной педагогики. И еще 15 разнообразных требований. В области развития основные требования – готовность принять разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья; способность в ходе наблюдения выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития; способность оказать адресную помощь ребенку своими педагогическими приемами. Таким образом, умения учителя в части «Обучение» изложены всего в 7 пунктах, в части «Воспитательная работа» – в 18 пунктах, а в части «Развитие» – в 20 пунктах. Кроме того, стандарт дополнен расширенным списком ИКТ-компетентностей и психолого-педагогическими требованиями к квалификации.

Отсюда возникают вопросы о выполнимости требований стандарта в реальности.

1. Стандарт изначально не является идеальным документом. Как правило, он должен содержать необходимый, унифицированный набор минимальных требований к квалификации, несоответствие которой свидетельствует о непригодности работника. На наш взгляд, данный текст не может быть принят за основу стандартов, так как в нем требова-

ния завышены и не всегда обоснованы. Если профстандарт будет принят в таком виде, большинство педагогов окажутся не соответствующими его требованиям.

2. Стандарт предполагает, что каждый школьный педагог должен свободно владеть иностранным языком и методикой обучения разных категорий учеников (одаренных детей, детей мигрантов, детей с ограниченными возможностями здоровья, социально запущенных детей), разбираться в социальных сетях, работать с учениками разных возрастных категорий. Как можно объединить эти категории учащихся в одном классе – стандарт не дает разъяснений. Прямые обязанности педагога составители, судя по тексту профессионального стандарта, трактуют очень широко: он и психолог, и тьютор, и социальный педагог, и дефектолог, и специалист по преподаванию русского языка как неродного. Комментируя требования к учителю, предъявляемые профессиональным стандартом, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования Б. М. Бим-Бад отметил: «Требования к педагогу, предусмотренные проектом стандарта, думается, слишком широки, одному и тому же человеку непосильны. Универсальных учителей и воспитателей не существует в природе. Каждый сильнее в чем-то одном, чем в другом. Специалист в обучении ярко одаренных детей может не быть столь же хорошим мастером в обучении умственно отстающих детей или слепых и глухих детей. Немыслимо ответить требованиям «учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей» [3]. Для выполнения предъявленных стандартом требований к квалификации педагога необходима разработка методики и инструментария оценки педагогов с целью определения соответствия квалификационным требованиям стандарта. Необходима модернизация существующего порядка аттестации учителей.

3. Стандарт не соотносится с действующими учебными программами и учебниками по русскому языку, с КИМаами ЕГЭ. Профстандарт предполагает «... поощрять индивидуальное и коллективное литературное творчество». Это очень важно, прежде всего, для развития личности ребенка. Однако не следует забывать о том, что форма итоговой аттестации учащихся (а вместе с ними и учителей) – ЕГЭ. Он проверяет не коммуникативные и творческие способности, не общекультурное развитие, не способности выпускника самостоятельно мыслить, а навыки выполнения тестовых заданий и написания текстов по строго обозначенным критериям, отступать от которых нельзя. Сегодня невозможно выполнить до конца требование планировать образовательный процесс «с учетом специфики состава учащихся», поскольку экзамен будут сдавать все, без учета этой специфики, подчиняясь строго прописанным правилам. Следовательно, необходимо продумать и формы аттестации выпускников.

4. Стандарт не ориентирован на программы высшего педагогического образования. Нужна разработка инструментария независимой оценки выпускников педагогических программ. Нельзя требовать от работника тех знаний и умений, которые он не получил в вузе. По мнению депутата Государственной Думы В. Бурмакова, изменения в профстандартах должны повлечь новые подходы к преподаванию в педагогических вузах, новую методику преподавания, учебные планы, программы, и все это должно сопровождаться повышением качества педагогического образования [4].

Не сомневается в том, что успех реализации профстандарта напрямую зависит от качества подготовки будущих учителей, и руководитель группы разработчиков профессионального стандарта педагога Е. Ямбург. Он считает: «Введение нового стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки. Я до последней капли крови готов защищать педагогические вузы – их всего 35 осталось...» [5].

В 2011 г. были приняты стандарты высшего педагогического образования третьего поколения (ФГОС), по которым педагогические вузы стали готовить бакалавров педагогического образования по отдельным профилям: «Русский язык» и «Литература», т.е. учителей, которые будут вести только русский язык или только литературу [6]. Давняя мечта нашего общества вернуть в школу учителя словесности рухнула окончательно. Уже готов новый стандарт высшего педагогического образования – ФГОС-3+, по которому речь идет о прикладном бакалавриате, прикладной магистратуре, увеличении часов на практическую



подготовку будущих учителей [7]. О том, насколько он приблизит выпускника педвуза к требованиям стандарта, говорить еще рано.

5. В стандарте не намечено конкретных мер по решению проблемы «удержания в профессии» и «низкой эффективности механизмов привлечения на должность учителя самых способных учеников» [8]. А значит, не гарантировано, что в школу придут лучшие выпускники педвузов.

Хочется надеяться, что чиновники приведут в соответствие два важнейших для образования документа: «Профессиональный стандарт педагога» и «Концепцию поддержки развития педагогического образования», представленную общественности 14 января 2014 года. Это станет мощным инструментом модернизации российского образования.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Концепция и содержание профессионального стандарта учителя : проект. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071>
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL: [www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html](http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html)
3. Бим-Бад, Б. М. Профессиональный стандарт педагога – наше все? / Б. М. Бим-Бад // Профессиональный. – URL: [www.akvobr.ru/profstandart\\_pedagoga.html](http://www.akvobr.ru/profstandart_pedagoga.html).
4. Бурматов предвидит срыв внедрения новых профстандартов для учителей. – URL: [er.ru/news/109278](http://er.ru/news/109278).
5. Наскоком российских учителей в педагогический рай не загонишь. – URL: <http://argumenti.ru/education/2014/11/379047>.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (по отраслям). – URL: [windows.edu.ru/recommended/37](http://windows.edu.ru/recommended/37).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (по отраслям). – URL: [fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5/](http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5/).
8. Канакина, Г. И. Обсуждаем проект «Концепции поддержки развития педагогического образования» / Г. И. Канакина // Университетское образование : материалы XVIII Междунар. науч.-метод. конф. (10–11 апреля 2014 г.). – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – С. 39–41.

**УДК 81'373; 001.4**

*Светлана Владимировна Кезина*  
г. Пенза, e-mail: [svkezina@gmail.com](mailto:svkezina@gmail.com)

#### **ОБ ЭВЕНТУАЛЬНЫХ ПРИЧИНАХ АРХАИЗАЦИИ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ГОВОРОВ)**

Объектом настоящего исследования являются цветообозначения-архаизмы русского языка. Предмет анализа – слова со значением синего и голубого цвета, вышедшие из активного употребления. Материалом для научных разысканий стала лексико-семантическая группа наименований синего и голубого цвета, депонированных в диалектах русского языка и отраженных в «Словаре русских народных говоров». Цель исследования – установить возможные причины выхода цветообозначений из активного употребления.

Семантическое поле синего и голубого цвета имеет в русском языке свои особенности: оно, в отличие от других цветовых полей, имеет ограниченный состав. Н. Б. Ба-

хилина отмечает: «В языке существуют десятки слов для обозначения оттенков красного цвета, а в группе синего остаются синий и голубой» [1, 192]. Однако диахронический анализ показывает, что исследуемый цветовой локус в русском языковом континууме был значительно шире.

Для научного анализа отобраны следующие цветолексемы-архаизмы: *бакитовый* «голубой, синий» [2, вып. 2, 259], *бѣлый* «голубой (о глазах)» [2, вып. 2, 233], *бусой* (*бусый*) «серо-голубой» [2, вып. 3, с. 306] (а также образования от варианта *бусый*) – *бусеть* (*бусеть*) «сереть, синеть» [2, вып. 3, с. 305], *бусенький* «серый с голубоватым оттенком» [2, вып. 3, 304], *бусова* «темная синева неба до восхода и после захода солнца» [2, вып. 3, 305], *бусоветь* (*бусоветь*) «синеть» [там же], *бусовой* «серо-синеватый» (о цвете беличьего меха) [2, вып. 3, 306], *бусотный* «серо-голубоватый» [2, вып. 3, 307], *восине* «синевато» [2, вып. 5, 133], *восиний* «синеватый» [там же], *замолаживать* «синеть (о небе)» [2, вып. 10, 252], *золотой* «бирюзовый» [2, вып. 11, 332-333], *кумач* «хлопчатобумажная ткань синего цвета» [2, вып. 16, 80], *лазорь* «голубой цвет» [2, вып. 16, 246], *лазоревый* «лазоревый (синий, голубой)» [2, вып. 16, 245-246], *лимовый* «лиловый» [2, вып. 17, 48], *луданный* «лиловый» [2, вып. 17, 179], *масакóвый* «лиловый» [2, вып. 17, 381].

Вопрос о причинах архаизации цветообозначений в русском языке уже ставился нами раньше на материале исторических словарей [3, 89-97]. Диалектный материал значительно расширяет аналитическую базу и увеличивает возможности изучения причин архаизации цветоименований.

Прежде всего обратимся к этимологии отобранных для анализа слов. Цветолексема *бакитовый* не отражена в этимологическом словаре М. Фасмера, однако диалектное *бак* «синюха голубая (растение)» [2, вып. 2, 57], а также развитое в говорах гетерогенное словообразовательное гнездо с корнем *бак-* в основе, параллели на основе колебаний древних согласных (к – г) с русским диалектным *багат* (*багать*, *багатье*, *багач*) «огонь» или «огонь, еще не вырубленный или тлеющий под пеплом» [2, вып. 2, 33], являющимся производящим для *багрыйный*, позволяют предполагать исконно русское происхождение слова.

Обширное гетерогенное словообразовательное гнездо с корнем *бус-* в говорах русского языка также говорит в пользу исконно русского происхождения однокоренных цветковых слов, несмотря на то, что этимологический словарь предлагает тюркское происхождение слова *бусый* [4, II, 52].

Цветолексемы *восине* «синевато» и *восиний* «синеватый» образованы от лексемы *синий* исконно русского происхождения.

Слово *замолаживать* исконно русское. У В. И. Даля читаем: «*Замолаживать* орл. тул. и вост. пасмурнеть, заволакиваться тучками, клониться к ненастью, замывать (Не вообще ли, о перемене погоды, от молодик, молодой месяц?) Замолодеть? олон. о солнце, покрываться белыми тучками (не замолаживать ли?)» [5, I, 604]. Из словаря В. И. Даля узнаем, что цветолексема *замолаживать* «синеть (о небе)» связана родством со словами «*молодик* молодой месяц и *моложить* пск. твр. о погоде, *замолаживать*, пасмурнеть. *Моложная* погода, пасмурная, туманная, серенькая» [5, II, 333].

Цветолексема *кумач* арабского происхождения, в русский язык пришла через тюркские языки со значением «красная хлопчатобумажная ткань» [4, II, 415].

Цветолексема *лазоревый* образована по русской словообразовательной модели от арабского *лазорь* (*лазурь*). К нам производящее слово шло через ср.-лат. – ср.-в.-нем. – польск. и чешск.

Диалектные слова *луданный*, *лимовый* и *масакóвый* со значением «лиловый» не имеют никакого выхода в современный русский язык.

Слово *луданный* в говорах русского языка входит в обширное словообразовательное гнездо гетерогенного типа, включающее слова, называющие все базисные понятия, – людей, пищу, место развития (берег, остров, лесной остров, рошу), грибное место и т.п. Диалектное *луда*, возможное как производящее, обозначает, в частности, «ослепительный блеск, белизну» и «синюю вязкую глину» [2, вып. 17, 177]. Лексема *луданный*, кроме значения «лиловый», имеет цветковое значение «белесый, белобрысый» [2, вып. 17, 179]. Есть в говорах и слово *лудан* «род шелковой ткани» [там же], которое этимологический словарь определяет как заимствование из германских языков или как заимствование из западно-

кавказских языков (адыгейского) [4, II, 529]. Вероятно, от такого заимствования могли образоваться диалектные *лудáнный* и *лудáновый* – «шелковый» [2, вып. 17, 179]. Обратим внимание на состав лексемы *лудáнный*: суффикс -ан- указывает на отыменное образование от основы *луд-*, а не *лудан-*. Можно предположить, что все сказанное говорит в пользу исконно русского происхождения слова.

Происхождение слова *лимóвый* в словаре М. Фасмера не определено, слов с однородной семантикой, проливающих свет на его происхождение и первичное значение, нет. Словообразовательное гнездо, развитое в русских говорах на основе предполагаемого *лим* и образований от него [2, вып. 17, 47], не является настолько обширным, а значит, надежным для верификации исконно русского происхождения слова, как словообразовательное гнездо к цветолексемам *лудáнный*. Тем не менее такая вероятность не исключается. Основным критерием верификации в обоих случаях является гетерогенность словообразовательного гнезда, что явно свидетельствует о древности производящих основ и их эволюции именно в русском языковом континууме (а еще раньше – в общеславянском).

О цветолексемах *масако́вый* в этимологическом словаре читаем: «*Масака́, массака́* «темно-красный цвет, иссиня-малиновый цвет» (Даль), *масако́вый* «лиловый», олонец. (Кулик). Темное слово. Едва ли от франц. *massicot* «желтая свинцовая краска» [4, II, 577]. Материал говоров показывает, что если за основу взять слово *мас*, то образования от него создают обширное гетерогенное словообразовательное гнездо, отражающее все базовые смыслы: человека (его рост, возраст, внешний вид, род занятий, взаимоотношения), одежду, место, предметы быта, детские игры, пищу, праздники и т. п. Следовательно, можно предположить, что слово *масако́вый* исконно русское.

Итак, из анализируемых цветолексем к исконно русским относятся *бе́лый, золоти́й, вóсине, вóсиний, замолáживать*; возможно, исконно русским является слово *бакитовый*; с большой вероятностью исконно русскими могут быть *бу́сый* (и образования от него), *лудáнный, лимóвый, масако́вый*; заимствованы слова *лазо́рь* и *кума́ч*.

Этимологический анализ показал, что слова *бакитовый, лудáнный, лимóвый, масако́вый* являются, по определению этимологов, темными. Они явно не вышли в современный русский язык по причине «привязанности» (этимологической, словообразовательной) к этимолого-словообразовательному гнезду, которое тоже не стало общеупотребительным, оставаясь преимущественно в говорах. Мы считаем, что эти слова архаизировались вместе с этимолого-словообразовательными гнездами. Возможно, следы этих гнезд и сохранились в современном русском языке, но они незначительны. Отсутствие живых словообразовательных и генетических связей явилось причиной выхода перечисленных цветолексем из активного употребления.

Для цветолексем *бу́сый* и ее вариантов, а также образований от них важным, на наш взгляд, является то, что все они актуализировали семантику не чистого, о смешанного цвета: *бусой* «серо-голубой», *бусеть (бусеть)* «сереть, синеть», *бусенький* «серый с голубоватым оттенком», *бусовой* «серо-синеватый» (о цвете беличьего меха), *бусотный* «серо-голубоватый». Это, как правило, приводило слова в группу мастеобозначений, однако специализации не произошло (ср.: бурый, буланный, каурый, чалый и др.) – слова архаизировались.

Цветолексем *бе́лый* и *золоти́й* в русских говорах реализуют более широкий семантический объем по сравнению с современным русским языком. Актуализация одних значений и погашение других в истории русского языка стали причиной появления семантических архаизмов *бе́лый* и *золоти́й*. Цветолексема *бе́лый* архаизировала значения «серый и голубой» (о глазах), цветолексема *золоти́й* – «бирюзовый». То же можно сказать и о слове *кума́ч*, которое в диалектах отражено в следующих цветовых значениях: «белый», «синий», «красный». Семантика «красный» была актуализирована в истории русского языка в ущерб другим значениям. Актуализация одних значений и редукция других в истории русского языка словами со значением цвета, как и словами других семантических полей, обусловлены интралингвистическими причинами, которые в современной науке связываются с вероятностным развитием лексико-семантической системы языка.

Лексемы *вóсине* «синевато» и *вóсиний* «синеватый» архаизировались вследствие непродуктивности образующей их приставки: приставка **во-**, равная по семантике при-

ставке у- (-ю) (ср.: убагрый, юбагрый – «в багряный: светло-багряный, светло-синий»), обозначала оттенок цвета. В современном русском языке эту функцию выполняют суффиксы -еват- //-оват-.

Диалектное *замолаживать* «синеть (о небе)» имело, во-первых, ограниченную валентность: использовалось только применительно к небу. Во-вторых, цветовая семантика изначально не доминировала. По Далю, «Не вообще ли, о перемене погоды, от молодик, молодой месяц?» [5, I, 604]. Значение «меняться» было важнее. Другое дело, что эта перемена погоды связывалась и с изменением цвета неба.

Архаизацию цветолексем *лазорь* и *лазоревый* мы связываем с тем, что язык «отобрал» более предпочтительные фонетические и словообразовательные варианты: *лазурь, лазурный, лазоревый, лазуревый*.

Итак, анализ диалектных цветолексем-архаизмов показывает, что причины их архаизации имеют явно интралингвистический характер (этимологический, семантический и словообразовательный) и могут быть сформулированы следующим образом: неясность этимологии; отсутствие живых словообразовательных и генетических связей за счет архаизации целых (или почти целых) этимолого-словообразовательных гнезд; актуализация не чистого, а смешанного цвета; неспособность к специализации значения; редукция исторических значений в истории русского языка; непродуктивность словообразовательных аффиксов; неактуальность цветовой семантики слова; предпочтительность определенных фонетических и словообразовательных вариантов.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахилина, Н. Б. История цветообозначений в русском языке / Н. Б. Бахилина. – М. : Наука, 1975. – 288 с.
2. Словарь русских народных говоров / АН СССР, Ин-т рус. яз., Слов. сектор. – Л. : Наука, Ленингр. отд-е, 1965.
3. Кезина, С. В. Архаизация цветообозначений в русском языке и ее причины / С. В. Кезина, М. Н. Перфилова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4. – С. 89–97.
4. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; пер. и доп. О. Н. Трубачева. – М. : Прогресс, 1964–1973. – Т. I–IV.
5. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Рус. яз., 2000. – Т. 1–4.

УДК 813.5

*Марина Геннадьевна Луннова*  
г. Пенза, e-mail: [lunnovamg@mail.ru](mailto:lunnovamg@mail.ru)

#### РУССКОЕ ПРАВОПИСАНИЕ СЕГОДНЯ (О ГРАФИЧЕСКИХ ОБОЗНАЧЕНИЯХ В РЕКЛАМЕ г. ПЕНЗЫ)

Графические невербальные средства являются важным аспектом в русском правописании, а следовательно, играют важную роль в рекламной коммуникации, которая в настоящее время является особым инструментом социокультурного формирования предпочтений, стандартов, определяющим нормы и стили социального поведения людей, а также затрагивающим ценностно-смысловые аспекты их общественного бытия, включая эстетические, художественно-творческие предпочтения.

Широкое распространение вербально-иконических текстов и их отдельных элементов – слов, появление новых средств их визуализации обуславливает необходимость осмысления этих явлений: определения их природы, причин создания и роли в письменной культуре.

Актуальность выбранной темы исследования определялась, во-первых, ростом рекламного бизнеса в Пензе и необходимостью осмысления рекламных имен, слоганов и текстов, а во-вторых, тем фактом, что приметой публичных текстов города Пензы являются новообразования, созданные нетиповыми способами с нарушением словообразовательных стандартов, норм и законов, поэтому существует необходимость их оценки и анализа.

Среди 300 исследованных рекламных текстов г. Пензы были обнаружены: 140 примеров полиграфиксатов (*LEDCBET, АУТОКЛИНИКА, Greenpay*) (12 %), 101 пример монографиксатов (34 %) (*ПИТМебель, НоТа, Мармелад.Ка, АвтоГраф, Впереплете*), 37 примеров комбинированной графодеривации (12 %) (*АвтоSPA, PRO-Город, KingGURU*) и 24 примера кодографиксации (8 %) (*Ак@демия, ШОКОЛАД.RU, CHERNIL.net*).

Следует заметить, что обычно в рекламном пространстве г. Пензы латинская буква только заменяет русскую, обозначая русский звук: вывеска «*Бикіни*» должна читаться как *бикцини*, «*Колібри*» (кафе) как *колцбри*. Исключение в нашем городе представляет название «*Іболит. Компьютерная помощь*». Здесь буква *i* должна читаться в соответствии с английской традицией, заменяя русский слог *ай*, поскольку речь идет о компьютерном Айболите. Английская буква в этом случае – знак интердискурсивности, отсылка к компьютерной сфере, что в данном случае вполне уместно.

Помимо собственно букв в надписях активно используется знак *&*, не свойственный русской традиции письма. Данный символ заменяет английский соединительный союз *and*: *Двери & Окна; Двери & Паркет; МАТРАСЫ & КРОВАТИ; ПЕС & КОТ; Пирог & Котлета* (ресторан быстрого питания). В английском языке употребление этого символа оправдано хотя бы соображениями экономии: один знак заменяет три. В русском тексте он заменяет состоящий из одной буквы соединительный союз *и* или употребляемое в вывесках *тире* и служит, таким образом, только «крючком», который призван «зацепить» потенциального потребителя предлагаемого товара.

В ряде случаев наблюдается использование иноязычного слова для замены компонента оформленного по-русски слова без привнесения новых смыслов. «Чужая» часть слова, близкая или омонимичная русской, используется при создании графических гибридов: «*Orangerея*» (магазин женской одежды). Это пример крайне неудачного использования латиницы, так как «*orange*» в переводе с английского – «апельсин» или «оранжевый», а в магазине представлен ассортимент женской одежды, а не фруктов, и не исключительно оранжевого цвета. Конечно, у потребителя могут появиться неправильные ассоциации.

В названии *ИНВЕСТТОГБАНК* английское слово *best* вносит свое «родное» значение «лучший» в семантику гибрида и придает ему положительную коннотацию. Опять же при его прочтении одна и та же графическая форма читается в двух разных звуковых реализациях, ср.: *Инвестторгбанк, бест*. В основе иноязычности лежит абсолютное единство графической формы прописных букв: кириллической *В* и латинской *B*.

В пензенской рекламе прием *графической игры* на сегодняшний день можно считать уже устоявшимся явлением. Наиболее часто встречаемый прием графической игры в пензенской рекламе – капитализация. Под этим приемом понимается выделение части слова – сегмента – большими буквами. Чаще всего графическое выделение используется с целью псевдомотивации [1, 164], когда формируется новый контекст для существующего слова, создаются новые связи между словами. Псевдомотивированные новообразования более экспрессивны, ярче выражают индивидуальное начало. Пример из рекламы сети садово-огородных магазинов «Наша дача»: *уДАЧное время. Открываем новый садовый сезон. Слово «уДАЧное»* в данном примере включает в себе сразу два значения, это слово – «матрешка». Покупатель, увидев, такую рекламу выявит такой смысл из данного графодеривата: «удачное время для дачи». Таким образом, рекламодатели экономят рекламного пространство, из ключевого слова – рекламируемого понятия – извлекается дополнительный, как бы незапланированный смысл. Рассматриваемая неолексема создана графическими средствами одного языка, т.е. перед нами один из видов графодеривации – монографиксация [2, 230–231]. Говоря о прагматическом аспекте информации в данном примере, можно сказать, что выбор подобного графического окказионализма оправдан и удачен, так как потенциальный потребитель может без особых усилий вычленить из него дополнительный смысл, заложенный рекламодателями.

В современных рекламных текстах г. Пензы наряду с буквенными широко используются и небуквенные средства воздействия, так называемые параграфемные элементы (*Ари100крат*, *Д@БРЫЕ ОКНА*, *Крен%сть*). Пензенские рекламодатели активно используют и инетографикацию – замену буквы интернетовским знаком. Интересен такой пример инетографиката, встретившийся в рекламном пространстве города: *кресл@*. На первый взгляд кажется непонятным, зачем рекламодатели использовали данный символ в названии этой фирмы. Но здесь необходимо учесть, что перед нами название интернет-магазина, поэтому знак @ вполне оправдан.

Графическая игра с использованием полиграфикатов, встречающаяся в рекламном пространстве г. Пензы используется активно, но не всегда удачно. А вот подобный прием, но уже с использованием графических средств русского языка, в пензенской рекламе более эффективен, удачен и выразителен, чем графогибридизация. Скорее всего, это обусловлено тем, что «играть» с буквами родного алфавита гораздо проще и привычнее, чем с иноязычными графемами.

Нередко графодериваты в рекламе г. Пензы «работают» в сочетании с шрифтовым, цветовым варьированием. И на потенциальных потребителей значительное влияние оказывает психологический признак цветового оформления. Цветовые и графические признаки участвуют в организации прагматического воздействия текста на читателя, способствуют полной передаче информационной емкости.

Можно отметить ряд основных особенностей графемных образований г. Пензы. Во-первых, они служат для привлечения внимания, ведь текст-дериват, отличающийся от стандартных текстов, заставляет обратить на себя внимание. Необычное оформление, содержащее в себе информативную деталь, оказывает воздействие на потребителя даже на подсознательном уровне. Во-вторых, новообразования, созданные нетиповыми способами, стимулируют любопытство и вызывают интерес. В-третьих, они оказывают положительное эмоциональное воздействие. В-четвертых, такие тексты рассчитаны на запоминание.

Таким образом, на наш взгляд, в г. Пензе качество традиционной рекламы без использования различных графемных образований пока выше, чем с использованием различных графодериватов. Это значит, что необходима серьезная работа по совершенствованию использования новых способов русского словообразования в пензенской рекламе без нарушений традиций русского правописания.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Земская, Е. А. Словообразование как деятельность / Е. А. Земская. – М., 1992.
2. Попова, Т. В. Графодеривация в русском словообразовании конца XX – начала XXI в. / Т. В. Попова // Русский язык: исторические судьбы и современность : тр. и материалы III Междунар. конгресса исследователей русского языка. – М., 2007. – С. 230–231.

УДК 80/81.246.2

*Мария Николаевна Перфилова*  
г. Пенза, e-mail: [sovyshka2608@yandex.ru](mailto:sovyshka2608@yandex.ru)

#### КОЛОРАТИВ «ЖЕЛТЫЙ» В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Чем глубже мы погружаемся в историю русского языка, тем больше слова представляются нам усталыми путниками, которые, попросившись на ночлег, рассказывают нам о своей непростой долгой жизни. Цветовые слова являются одними из самых древних «путников» и могут нам рассказать об очень далеких временах существования нашего языка.

Данная статья посвящена только одному из цветовых слов – колоративу «желтый». Мы рассмотрим его историю и попытаемся понять, что позволило ему закрепиться в языке и в течение многих веков оставаться нужным людям.

История колоратива «желтый» начинается в общеславянский период. Цветообозначение произошло от общеславянского корня \*žyl- (с ž из \*g и ь из \*ī) и изначально имело форму \*žyltъjь, которая в разных славянских языках обрела свои фонетические особенности. Слова со схожим корнем мы можем найти также в языках германской группы, что указывает на индоевропейские истоки данного цветообозначения. А. Г. Преображенский в «Этимологическом словаре русского языка» приводит индоевропейский корень колоратива «желтый» – \*gʷel- [1, 226]. Однако автор другого этимологического словаря, П. Я. Черных, утверждает, что «индоевропейский корень трудно определить вследствие неясности или неустойчивости начального звука» [2, 297]. М. Фасмер, говоря об этимологии цветообозначения «желтый», также ограничивается только общеславянским корнем [3, 43]. Таким образом, ученые расходятся во мнении, насколько возможным представляется восстановление индоевропейского корня колоратива «желтый». Несомненно же то, что этот колороним существует уже много веков; это подтверждается сохранившимися текстами малых жанров русского фольклора, который возник на русской земле задолго до появления письменности.

В малых жанрах русского фольклора (пословицах и поговорках, частушках, загадках) «желтый» употреблялся не столь часто, как «золотой». «Золотой» являлся эталоном желтого цвета, отчего необходимость в использовании иных колоративов, его называющих, снижалась до минимума. Однако колороним «желтый» тоже имел место в малых жанрах и обладал следующей семантикой: 1) цвет золота (что указывает на этимологическое родство с колоративом *золотой*); например, в устойчивом выражении *желтей желта золота* [4, 614], в загадке *614. Желтенький жучок, на кончике червячок. (Рязанск. у. с. Жолчино) (булавка)* [5, 76]; 2) цвет кожи человека, испытывающего зависть: *Отъ зависти пожелтѣль* [4, 210]. Если сравнить этот фразеологизм с современным вариантом, *позеленел от зависти*, вновь можно увидеть этимологическое родство, на сей раз с колоративом *зеленый*. Подобные этимологические связи, как и преобладание колоратива *золотой* над *желтый*, наводят на мысль, что в эпоху устного народного творчества существовала взаимозаменяемость между колоративами с родственными корнями. Так, в загадке про челнок для передачи сказочного образа золотой свинки вместо колоратива «золотой» используется «желтенький»: *584. Желтенькая свинка, вырезана спинка (Рязанск. у. с. Жолчино)* [5, 72]; 3) цвет яичного желтка; такая семантика колоратива распространена в однотипных загадках о курином яйце и масле. *541. в. В беленьком бочонке два пивца: бело да желто. (Самарск. губ., Ставроп. у., с. Озерки). (Яйцо)* [5, 66], *538. Желтенька собачка под кружочком лежит. (Симбирск.) (масло)* [5, 65]; 4) сияющий, сверкающий; встречается в загадках про огонь; *1412. i. Летит птица тонка, перья красны да желты, но конец ее – человекья смерть (ружье)* [5, 174]; 5) светлый; *433. Желтенька собачка в опрометочке лежит; не лаает, не кусает; всяк ее хватает. (Ложка в чашке)* [5, 53]. Ложки в крестьянском быту изготавливались из липы, у которой древесина имеет желтый оттенок. В говорах такие ложки сохранили особое название – *желтенькие ложки* [6, 111].

Как можно заметить в приведенных примерах, колоратив «желтый» в пословицах, поговорках и загадках часто употребляется с уменьшительным суффиксом -еньк-. В частушках цветообозначение «желтенький» сочетается со словом *песок*, образуя устойчивый образ могильной насыпи: *2195. Я подь бѣлюю березкой поплачу голоскомъ: не услышишь ли родной батюшка подь желтенькимъ пескомъ (48)* [7, 418]; *2231. Помирай, цвѣтокъ Василій, закажу я гробъ красивый: изъ двѣнадцати досокъ, зарю въ желтенькій песокъ* [7, 423].

В диалектах, которые по древности своего возникновения стоят практически в одном ряду с фольклором, отмечены следующие значения цветового слова «желтый»: 1. Русый, светлорусый (о цвете волос). Олон., 1818. *Брал он Соловья Рахметова, Брал Илья да за желты кудри*. Онеж., Гильфердинг. Арх. Печор., Пск. 2. Желтое, в знач. *суц.* Изделие из желтого металла (золота, меди). 3. Желтая, в знач. *суц.* Болезнь (вероятно, желтуха). *Окаянная ты еси желтая, аки цвет желтый, а тако пуцает глухоту в народ человеческий* (заговор). Сольвыч. Волог., Архив РГО [6, 116]. Как показывают примеры 2 и 3, в диалектах имеет место субстантивация колоратива-прилагательного.

Цветобозначение «желтый» активно входит в состав диалектных устойчивых сочетаний, что позволяет ему закрепиться в языке: 1. *Желтая вода* (сукровица, гнойная жидкость, вытекающая из нарывов и гнойных язв). 2. *Желтая глина*. Охра. 3. *Желтая крупа*. Пшено. 4. *Желтый бес*. Самовар (Дон. область); отсюда другое диалектное выражение *желтого раздражить* – «поставить самовар» [6, 117–118].

По большей части, колоратив «желтый» в говорах русского языка – часть названий растений и птиц (семантика цветобозначения в них одна, «цвет яичного желтка»): *горошек желтый, желтая Адамова голова, желтый глаз, желтая гречишка, желтый казак, желтый клевер, желтые колокольчики, желтый комар, желтые кошечки, желтая кубышка, стародуб желтый; желтый болотный воробей, желтый курганник, желтый слепух, желтая чакура* и т.д. (всего более пятидесяти наименований). Значительное количество названий с колоронимом «желтый» говорит о его способности отражать главный отличительный признак растений и животных.

«Желтый» встречается и в названиях грибов, однако мотивация этого, как можно предположить из примеров, не цветовая: в Архангельской области *желтым грибом* называют «гриб, который можно сушить» и «ранний гриб» (*Желтые грибы растут рано, желтой сыроежкой* – «грибы, которые солят»). В основу употребления колоратива положена съедобность гриба или время его появления. Однако Архангельский областной словарь [8; 290–291] показывает, что *желтавкой* и *желтявкой* называют конкретный гриб: сыроежку с желтой шляпкой. Следовательно, мотивация употребления слова «желтый» в названии грибов является все же цветовой.

Итак, мы рассмотрели семантику колоратива «желтый» в источниках, которые не относятся к памятникам письменности. Какие же значения этого цветового слова зафиксированы в письменных источниках?

Обратимся к «Материалам для словаря древнерусского языка по письменным памятникам» И. И. Срезневского (далее – «Материалы...»). Примеры, включенные в словарную статью, посвященную цветобозначению «желтый», отражают значение, переданное с помощью латинского слова *flavus* – «желтый, золотистый, огненного цвета»: *Кожухъ желтая обирь съ женьчугомъ. Дух. Ив. Кал. 1327–1328 г. Около солнце 6 круговъ, а кругъ за кругъ связался, инии черлень, а инии зеленыи, инии желть, а инии бѣль. Псков. 1 л. 6935 г. Пелена бархатъ на жолтой земли крестъ. Отп. Коряж. [9, 886].* Однако в других словарных статьях можно встретить примеры, содержащие еще одно значение рассматриваемого слова, «русый (о волосах)», которое мы уже встречали в диалектах: *Бѣаху власи главы его желтѣ... и главогажи на ней имѣа чермыны. Жит. Андр. Юр. XI. 52 [9, 115] Волосы имее желты, кудрявы. Ип. л. 6796 г. [9, 1358].*

«Материалы...», таким образом, отражают только цветовые значения слова «желтый». Сохраняются ли они в письменных источниках более позднего времени?

В «Словаре русского языка 11–17 вв.» приводится только одно значение колоронима: *«желтого цвета»*. *Слнце въсходяще и жьльты испущающа луча. (Сл. Ио. Злат.) Усп. сб., 462. XII–XIII вв. В ней [реке] в берегу краски жолтые да червчатые. Кн. Б. Чертежу (С.), 170. XVII в. Желтая болѣзнь – желтуха. Когда печень и селезенекъ засоритца, и отъ того зарождаецца цынга или водяная или желтая болѣзнь. Мат. медиц., 125. 1664 г. [10, 85–86].*

«Словарь церковно-славянского и русского языка» 19 века дает весьма краткую характеристику колоративу *желтый*, используя для толкования слова расположение желтого цвета в спектре: *«Имѣющій яркій цвѣтъ, между оранжевымъ и зеленымъ. Желтая краска. Сукно желтаго цвета»* [11, 402].

«Словарь русского языка» С. И. Ожегова определяет яичный желток как эталон желтого цвета и указывает на новое, переносное значение исследуемого нами колоратива: *«1. Цвета песка, золота. Желтая краска. Желтая раса (устарелое название монголоидной расы). 2. перен. Соглашательский, реформистский, предающий интересы рабочего класса. Желтые профсоюзы. Желтая пресса»* [12, 164]. Интересно, что, хотя во втором пункте



приведенной словарной статье стоит помета «устаревшее», в исторических словарях более раннего времени данного значения цветового слова *желтый* зафиксировано не было.

«Словарь русского языка» под ред. А. П. Евгеньевой дает почти идентичную информацию о колоративе «желтый»: «1. Имеющий окраску одного из основных цветов спектра – среднего между оранжевым и зеленым; цвета яичного желтка, золота. *С берез, неслышен, невесом, Слетает желтый лист*. Исаковский, В прифронтовом лесу. 2. перен. Соглашательский, реформистский; продажный, предательский. *Желтая буржуазная пресса*. 3. Как составная часть некоторых ботанических, медицинских, минералогических названий. *Желтая акация. Желтая лилия. Желтая кровяная соль*». [13, 476] Словарная статья также показывает, что к концу 20 века цветовое слово «желтый» вошло в большее количество устойчивых сочетаний, чем входило ранее, что, несомненно, способствовало укреплению позиций колоратива в русском языке: *желтый билет, желтая вода, желтый дом (устар.), желтая лихорадка, желтое пятно, желтая раса*.

Итак, мы проследили семантическую эволюцию колоратива «желтый» от времен устного народного творчества до конца двадцатого века. Какие особенности можно выявить в его семантике?

– способность к генерации устойчивых сочетаний и терминов; неизменяемость данных языковых реалий подразумевает сохранение элементов, в него входящих;

– устойчивость цветового значения «цвет яичного желтка»; данное значение можно встретить как в малых жанрах русского фольклора, так и в литературе 20 века. Вполне вероятно, что устойчивость определенной семантики стала одной из причин того, что цветообозначение «желтый» сохранилось в языке до наших дней. Вместе с тем, колороним приобрел переносное значение, как и многие другие колоративы, что показывает его широкую сочетаемость со словами разных лексических групп.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Преображенский, А. Г. Этимологический словарь русского языка / А. Г. Преображенский. – М. : ГИС, 1959. – Т. 1.
2. Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. / П. Я. Черных. – М. : Рус. яз., 1994.
3. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер ; пер. и доп. О. Н. Трубачева. – М. : Прогресс, 1964–1973. – Т. 2.
4. Даль, В. И. Пословицы русского народа : в 2 т. / В. И. Даль. – СПб. ; М. : Издание М. О. Вольфа, 1879.
5. Садовников, Д. Н. Загадки русского народа : сб. загадок, вопросов, притч и задач / Д. Н. Садовников. – СПб. : Типография Н. А. Лебедева, 1876. – 344 с.
6. Словарь русских народных говоров / сост. Ф. П. Филин. – М. ; Л. : Наука, 1965–2007. – Вып. 9.
7. Симаков, В. И. Сборник деревенских частушек / В. И. Симаков. – Ярославль : Типография К. Ф. Некрасова, 1913. – 364 с.
8. Архангельский областной словарь / под ред. О. Г. Гецовоной. – М. : Наука, 2010. – Вып. 13 (Е–Жибучей). – 358 с.
9. Срезневский, И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам / И. И. Срезневский. – СПб. : Типография Императорской акад. наук, 1893.
10. Словарь русского языка XI–XVII вв. – М. : Наука, 1975–2006. – Вып. 5.
11. Словарь церковнославянского и русского языка / сост. вторым отделением Императорской академии наук. – СПб. : Типография Императорской академии наук, 1847.
12. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – 16-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1984. – 797 с.
13. Словарь русского языка : в 4 т. / РАН, Ин-т лингв. иссл. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1999.

УДК 42-09

*Инесса Геннадьевна Родионова*  
г. Пенза, e-mail: Inessa96@bk.ru

**РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ПРОФЕССОРА Е. С. СКОБЛИКОВОЙ,  
ВЫПУСКНИЦЫ ПЕНЗЕНСКОГО ПЕДИНСТИТУТА 1946 г.  
(ПО МАТЕРИАЛАМ ПЕРЕПИСКИ С ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ  
КАФЕДРЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И МЕТОДИКА  
ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА» ПГУ)**

Одним из направлений антропоцентрической лингвистики является изучение языка отдельной языковой личности. При этом объектом рассмотрения, как правило, становится неординарная, элитарная языковая личность, которая, с одной стороны, обеспечивает культурный, научный и нравственный потенциал общества [1, 788], с другой – является носителем языкового сознания с максимальной степенью приближения к идеальной полноте языкового богатства в том или ином виде языка [2, 101].

Языковой личностью такого уровня является доктор филологических наук, профессор Самарского государственного университета Елена Сергеевна Скобликова, которая с 1944 по 1946 гг. училась в Пензенском пединституте, на факультете русского языка и литературы, и закончила его с отличием.

Кафедру «Русский язык и методика преподавания русского языка» Пензенского государственного университета связывают длительные деловые и дружеские отношения с Еленой Сергеевной, которые подкрепляются как личными встречами, так и перепиской, причем не только современной, электронной, но и, в большей степени, настоящей, бумажной. Нам показалось любопытным проанализировать эпистолярные тексты, созданные Е. С. Скобликовой, поскольку, по словам Г. Г. Полищук, «письма – такой тип общения, в котором раскрываются характерные черты языковой личности, проявляется ее отношение к людям, событиям. Языковая личность здесь осуществляется в «первозданном» виде» [3, 129]. Кроме того, считается, что частные неофициальные письма наиболее приближены к непосредственной, непринужденной форме общения, поэтому позволяют представить их автора в более или менее естественной речевой ситуации.

Когда задумывалась настоящая статья, безусловно, пришлось обратиться к Елене Сергеевне с вопросом, не возражает ли она, чтобы материалы личной переписки были опубликованы; и если не возражает, то не могла бы она прислать копии писем, которые (вдруг!) сохранились. И через некоторое время был получен ответ: *Надо ли хвалиться своим сомнительным красноречием – далеко не уверена. Но все-таки решила послать на ваш с Г. И. (Г. И. Канакина – И. Р.) и Л. Б. (Л. Б. Гурьянова – И. Р.) суд копии значимых для меня писем, которые (действительно!) писала с черновиками.*

То, что великий ученый, мастерски владеющий словом, пишет дружеские письма с черновиками, говорит о предельно внимательном отношении Е. С. Скобликовой к слову и, конечно же, к тому человеку, которому адресовано письмо.

Впоследствии в письмах Елена Сергеевна неоднократно высказывала неловкость по поводу изучения ее языковой личности и эпистолярных текстов: *Только несколько стесняюсь от прославления моей (якобы элитарной) эпистолярной культуры; Не потому, что я хочу и дальше быть прославляемой Вами, а потому, что содержание может быть для Вас интересным <...>, посылаю Вам черновик своего письма Зин. Дан. Поповой – воронежскому профессору.*

Эпистолярные тексты, адресованные Е. С. Скобликовой преподавателям кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка» представляют собой дружеские письма, поздравительные открытки, а также приветствие к юбилею факультета русского языка и литературы ПГПУ им. В. Г. Белинского.

Все исследованные тексты демонстрируют высокий уровень образованности и общей культуры их автора. Обращает внимание четкий, разборчивый почерк Елены Серге-

евны (признак уважения к адресату) и особенность оформления ею конвертов. Так, фамилия, имя и отчество адресата всегда написаны полностью; фамилия адресата и название города подчеркнуты (вероятно, для облегчения работы служащим почтовых отделений).

Для писем Елена Сергеевна выбирает бумагу разного формата; если формат не большой, то края ровно подрезаны. Поздравительные открытки написаны на специальных красочных карточках.

Согласно требованиям жанра письма и поздравления, каждый эпистолярный текст начинается с обращения и приветствия. Все обращения употреблены с эпитетом «дорогой», отражающим дружественную тональность текста: *Дорогие преподаватели, студенты, сотрудники!*; *Дорогие Людмила Борисовна и Инесса Геннадиевна!*

После обращения и приветствия в каждом письме обязательно присутствуют слова благодарности адресату: *Еще раз спасибо вам за мемориальные изыскания!*; *Получила и поздравление ваше, и подарок – приятные фотографии. Уже поместила их в альбом; Большое спасибо за удовольствие, доставленное приглашением на конференции, которые потихонечку читаю и бережно храню; Подарком своим Вы и Ваши коллеги доставили мне большое удовольствие – спасибо сердечное! С интересом прочитала статьи, вам посвященные* (о книге, выпущенной к 20-летию кафедры).

Невероятная скромность Елены Сергеевны не позволяет ей подробно рассказывать о себе. Она ограничивается лишь небольшими сведениями, касающимися в основном здоровья: *Сама держусь, но плоховато; Сама немного болею.* Если же Елена Сергеевна помещает о себе какую-либо другую информацию, то делает это, словно извиняясь: *Я не уволилась, оставив за собой четвертинку ставки; Как-то не решаюсь послать вам копию этой «находки».*

Большое место в письмах Е. С. Скобликовой отводится воспоминаниям. Елена Сергеевна трепетно относится к прошлому, связывая свою жизнь с жизнью близких, друзей, преподавателей, сокурсников, показывая свою сопричастность к истории учебных заведений, в которых ей довелось учиться, и даже к истории страны: *Всегда помним наших дорогих учителей Гвидона Романовича Тукумцева, Евгению Марковну Иссерлин, Арсения Моисеевича Пашковскою, Алексея Николаевича Назарова, Веру Владимировну Покровскую, Михаила Петровича Молебнова, руководителя педпрактики Александру Васильевну Ступкину, управделами Эдгара Гуговича Гроссета и многих-многих других!*; *Она (О. Н. Мораховская – И. Р.) начинала учиться в Пензе вместе с Верой Петровной Фелицыной, но после второго курса вместе с Голубевой Ириной Борисовной (по мужу – Кузьминой) перешли в МГУ, стали работниками ИРЯЗа АН и докторами; Я перед Новым годом совсем закружилась в уходящем семестре с юбилейными мероприятиями. Ведь, помимо 70-летия ПГПУ, было 40 нашему СамГПУ... Это не считая еще нескольких персональных дат; Заранее поздравляю сердечно Вас, факультетских коллег и студентов с таким большим и таким исторически тяжелым праздником Победы!.. В «Известиях» от 20 апреля – подборка писем очевидцев. В них самоотверженность, и ужас, и масштаб потерь!..*

Особое отношение Е. С. Скобликова проявляет к двум близким ей людям: супругу Дмитрию Ивановичу Алексееву и дяде Александру Николаевичу Гвоздеву: *А у меня очередная волна мемориальных переживаний. На осень пришлось 90-летие со дня рождения моего мужа Дм. Ив. Алексева – тоже затеяла книжку о нем и с некоторыми его публикациями; Между тем остается очень много мемориальных забот. Утонула в собирании архива Александра Николаевича Гвоздева. Конечно, при работе с архивом А. Н. обнаружилось множество интересных материалов.*

Являясь профессором Самарского государственного университета, Е. С. Скобликова активно участвует в научном и педагогическом процессе. Эта деятельность находит отражение в письмах: *Несмотря на полставочную учебную нагрузку, полугодие выдалось очень напряженным, ко всему прочему – из-за множества заседаний Диссертационного совета.*

В письмах Елена Сергеевна показывает трепетное отношение к малой родине: *С любовью к вам и к нашей Пензе...*

Часто в письмах Е. С. Скобликовой содержатся поздравления с недавно прошедшими или предстоящими праздниками: *Пусть заблаговременно – горячо поздравляю Вас,*

*Галину Ивановну и Людмилу Борисовну с «подступающим» Новым годом! (Кстати, это год 120-летия со дня рождения А. Н. Гвоздева.); Очень-очень желаю Вам в Новом году и рабочих успехов, и личного благополучия!; С подступающим 2008-ым!; Сама поздравляю вас и ваших коллег с наступающим праздником Победы! Очень-очень желаю здоровья, счастья, успехов – всего-всего доброго!*

Этикетные выражения прощания, используемые Е. С. Скобликовой, разнообразны по структуре, но близки по содержанию – почти в каждом высказывании содержится пожелание здоровья и благополучия: *Будьте здоровы, успешны, благополучны!; Надеюсь, что у самой / самих у вас все в порядке; Всего-всего Вам хорошего. Людмиле Борисовне, Галине Ивановне, всем членам кафедры сердечный привет!*

В данных концовках и этикетных формулах отражено не только положительно-оценочное отношение автора к адресатам, но, прежде всего, высокий морально-этический и культурный уровень пишущего.

В заключительной части эпистолярных текстов, адресованных преподавателям кафедры, Елена Сергеевна обязательно передает привет коллегам, студентам, обнаруживая свою причастность к факультету, университету: *Мы (с В. П. Фелицыной – И. Р.) признательны за то, как любовно и бережно на нашем родном факультете собираются и публикуются материалы по его истории; Пожалуйста, передайте всем мой привет и благодарность, в первую очередь – Галине Ивановне как составителю, конечно – Людмиле Борисовне и всем-всем-всем!; Будьте здоровы и благополучны! С сердечным приветом (и коллегам тоже!); Передайте мой привет и своей кафедре. Всегда вспоминаю апрельский теплый прием во время конференции; Всего-всего хорошего вам и институту / университету – он остался для нас родным! Привет и поздравления всем коллегам и студентам!; Привет коллегам-русистам!*

Согласно правилам этикета переписки каждое письмо Е. С. Скобликовой содержит подпись и дату. Подпись обязательно включает начальную букву имени и фамилию: *Ваша Е. Скобликова; Е. Скобликова; С сердечным приветом Е. Скобликова*. Использование только именного инициала свидетельствует о скромности и отсутствии эгоцентричности в характере автора.

Дата в текстах написана полностью – число, месяц, год; это говорит о внимании Е. С. Скобликовой к мелочам и об умении дорожить временем и ценить его.

Почти в каждом письме Е. С. Скобликовой содержится постскрипtum (P.S.). По мнению исследователей эпистолярных текстов, в постскриптуме часто заключается отнюдь не дополнительная, а, наоборот, важная информация. Постскриптумы, написанные Е. С. Скобликовой, демонстрируют ее внимание к адресату и к тому, о чем сообщается в основной части письма: *P.S. Есть ли у Вас звездский Дневник и «Вопросы изучения детской речи»?; P.S. На фотографии в среднем ряду второй слева Алексей Васильевич (Рклицкий – И. Р.). Оказывается, полтора года в 1943–1944 А. В. был и. о. заведующего кафедрой языка и литературы.*

Таким образом, эпистолярные тексты профессора Елены Сергеевны Скобликовой представляют собой уникальный языковой материал и являются образцом использования средств языка в условиях неофициального письменного дистантного общения. Они в полной мере отражают индивидуальность их автора, воплощающего в себе черты современной русской интеллигенции.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большой словарь иностранных слов / сост. А. Ю. Москвин. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2005. – 816 с.
2. Карасик, В. И. Аспекты языковой личности / В. И. Карасик // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2003. – С. 96–106.
3. Полищук, Г. Г. Человек в системе компонентов художественного текста / Г. Г. Полищук, К. М. Зайнетдинова, А. А. Резчикова // Вопросы стилистики : межвуз. сб. науч. тр. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1998. – С. 118–132.

УДК 821.161.1

*Лионора Николаевна Авдонина*  
г. Пенза, e-mail: lionora50@mail.ru

### «ГОРОД МОЙ НЕПОСТИЖИМЫЙ» В ПОЭТИКЕ А. БЛОКА

Блоковский Петербург – явление совершенно уникальное в русской поэзии. Описание северной столицы как у писателей-символистов, так и у А. Блока основано на традиции и в то же время своеобразно. А. Блока можно по праву назвать певцом Северной Пальмиры. Большинство стихотворений поэта так или иначе связаны с темой Петербурга. Даже без определенного топографического образа и названия понятно, что речь во многих лирических текстах идет о северной столице, как вполне справедливо считают исследователи: Н. П. Анциферов [1], Л. К. Долгополов [2], Д. Е. Максимов [3], В. Н. Орлов [4]. Петербург, в частности отмечает В. Н. Орлов, представлен в произведениях поэта небольшим количеством топографических примет, но вместе с тем город неизменно присутствует почти во всем, что написал Блок. Не случайно исследователь считает: «Все, решительно все в поэзии Блока – петербургское. Дни и ночи, туманы и закаты, дожди и вьюги, женщины, лихачи, мосты, туманы, фонари, аптеки...» [4, 59]. В творческой эволюции поэта изменялось художественное мировосприятие, путь А. Блока стал «трилогией вочеловечения», стремлением идти от личного к общему. Однако за размышления художника о мире и человеке, за лирическими темами, мотивами и сюжетами неизменно, пусть незримо, но ощутимо стоит Петербург – любимый город поэта.

Цель данной статьи – проанализировать отношение поэта к Петербургу, которое выразилось в символической многоплановости образа любимого города поэта, обозначенного с помощью определения *мой*.

Впервые притяжательное местоимение *мой* появляется в цикле «Город» в следующих контекстах: «*Богоматерь! / Для чего в мой черный город / Ты младенца привела?*» [5, 375]; «*За болотом остался мой город...*» [5, 443]. Любимый Петербург представлен поэтом как inferнальный город и окрашен в черные тона, относящиеся как ко всему городу в целом, так и к составляющим частям, в том числе и жителям. Слово сочетание *черный город*, несомненно, несет в себе трагизм символики черного цвета [6, 15], но в то же время поэт выражает отношение к любимому городу, используя местоимение *мой*. Двойственность в восприятии эпитета *черный* подчеркивается контекстом – в черном городе *золотятся купола и поживает синий мрак* [5, 375]. Одержимость, неистовство и темная стихийность черного цвета как бы «уравновешивается» святостью золоченых куполов собора и романтикой синего, ночного мрака.

Инфернальность Петербурга отражена и в цикле «Заклятие огнем и мраком»: «*Мы все сгорим: / Весь город мой, река, и я...*» [7, 63]. Сожженный родной город А. Блока отмечен жестокой предопределенностью и огромной верой в будущее. Таким образом, даже черный, окутанный трагизмом и стихией разрушения и смерти родной Петербург представляется поэту прекрасным.

Цветовой фон родного города является не только черным, но и серым: «*И город мой железно-серый...*» [7, 58]. Конкретные определения, называющие железные ворота петербургских домов, серые здания и серый сумрак городских дней и ночей, создают символический образ родного города поэта – сильного и нежного. Символически значимым становится и эпитет *непостижимый*: «*Весь город мой непостижимый...*» [7, 58], который подчеркивает величественность и необъятность любимого города, охваченного вечной борьбой.

Как воспоминание о зимнем Петербурге звучат следующие строки, написанные в 1910 г.:

*Дух пряный марта был в лунном круге  
Под талым снегом хрустел песок.  
Мой город истаял в мокрой вьюге,  
Рыдал, влюбленный, у чьих-то ног.* [7, 151]

Обращение к прошлому для лирического героя – своеобразный плач и счастливое освобождение от «снежного плена». Свое внутреннее состояние герой изображает с помощью весеннего, мартовского Петербурга, используя метафорический образ тающего снега – тающего снежного Петербурга. За прямыми значениями весеннего таяния снегов мы видим персонифицированный образ влюбленного, истаявшего зимнего Города, рыдающего о прошедшей любви (ср.: истаять – перен. значение ‘исхудать от тоски’): так тает свеча, в пламени которой сгорают наши воспоминания, превращаясь в тонкую струйку дыма и уплывая к небесам.

В поэме «Возмездие» А. Блок называет родной город неуловимым: «*О, город мой неуловимый, / Зачем над бездной ты возник?*» [7, 301]. Семантика определения *неуловимый* относится к миру иррационального, мистического, в котором заключается великая тайна великого города, родного для А. Блока.

Таким образом, в петербургском тексте А. Блока символический план образа родного города определен особой любовью-ненавистью, любовью-страданием, которая всегда была посвящена одному-единственному городу – Петербургу.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анциферов, Н. П. «Непостижимый город...» Душа Петербурга. Петербург Достоевского. Петербург Пушкина / Н. П. Анциферов. – СПб. : Лениздат, 1991. – 335 с.
2. Долгополов, Л. К. На рубеже веков. О русской литературе конца XIX – начала XX в. / Л. К. Долгополов. – Л. : Сов. писатель, 1985. – 352 с.
3. Максимов, Д. Е. Поэзия и проза Ал. Блока / Д. Е. Максимов. – Л. : Сов. писатель, 1975. – 528 с.
4. Орлов, В. Н. Поэт и город. Александр Блок и Петербург / В. Н. Орлов. – Л. : Лениздат, 1980. – 272 с.
5. Блок, А. А. Собрание сочинений : в 6 т. Стихотворения и поэмы. 1898–1906 / А. А. Блок ; вступ. ст. М. Дудина ; сост. и прим. Вл. Орлова. – Л. : Худ. лит., 1980. – Т. 1. – 512 с.
6. Краснова, Л. В. Поэзия А. Блока. К проблеме концептуальности поэтических форм : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Краснова Л. В. – М. : МПГУ им. В. И. Ленина, 1991. – 42 с.
7. Блок, А. А. Собрание сочинений : в 6 т. Стихотворения и поэмы 1907–1921 / А. А. Блок ; сост. и прим. Вл. Орлова. – Л. : Худ. лит., 1980. – Т. 2. – 472 с.

УДК 882

*Галина Сергеевна Зуева*  
г. Пенза, e-mail: gz90@yandex.ru

#### ЖИВОПИСНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА

Во многих трудах по творчеству М. Ю. Лермонтова неоднократно подчеркивается особая художественность, присущая его произведениям. Однако по поводу синтеза литературы и живописи в работах М. Ю. Лермонтова нам встречались только отдельные тези-

сы. Так, например, И. Л. Андронников в своей работе «Лермонтов. Исследования и находки» пишет о том, что рисунки и картины М. Ю. Лермонтова создавались одновременно с его литературными произведениями как своего рода живописный дневник, в который он заносил только что увиденные образы – как реальные, так и воображаемые [1, 293].

В одной своих работ [2, 459–466] мы уже обращались к анализу стихотворений «Портрет» (1831) и «На картину Рембрандта» (1830–1831), которые имеют непосредственную связь с живописью.

Рассмотрев первое произведение, мы пришли к выводу о том, что романтический пафос стихотворения «Портрет» сходен с творческой манерой М. Ю. Лермонтова-живописца, и доказательством тому может служить сопоставление содержания стихотворения с акварельным автопортретом М. Ю. Лермонтова, сделанный им в 1837 г. на Кавказе.

В стихотворении «На картину Рембрандта» видно родство душ голландского художника и лирического героя М. Ю. Лермонтова в плане противостояния «бездушному» обществу. Также нами было обнаружено сходство в колорите и образах произведений поэта и художника.

Помимо лирических произведений на «живописную» тематику, у М. Ю. Лермонтова есть и прозаическое произведение с героем-художником – это неоконченная повесть «Штосс» (1841).

По наблюдениям исследователей, в частности В. Ф. Михайлова [3, 168], внешность и характер лермонтовского героя-художника Лугина автобиографичны, а его живописная манера имеют много общего со стилем М. Ю. Лермонтова: «Несмотря на то, что в странном выражении глаз его было много огня и остроумия, вы бы не встретили во всем его существе ни одного из тех условий, которые делают человека приятным в обществе... В его картинах дышало всегда какое-то неясное, но тяжелое чувство: на них была печать той горькой поэзии, которую наш бедный век выжимал иногда из сердца ее первых проповедников [4, 596]». Перед нами очередной романтический герой-одиночка, уставший от жизни и от безысходности страдающий хандрой. М. Ю. Лермонтов задумывал повесть как трагическую, планировал закончить гибелью главного героя [5, 642, 644].

Как и в любом романтическом произведении, в повести «Штосс» присутствуют элементы фантастики, «демонические» силы, которые и приводят Лугина к гибели, – это старик, явившийся из портрета. Мотив карточной игры, побудившей героя «решиться», как пишет М. Ю. Лермонтов, продать или проиграть собственную душу, – на наш взгляд, является только внешней стороной. Идея повести все же более глубокая, и она связана с желаниями главного героя и их несоответствием реальности.

Лугин много путешествовал по миру, но так и не обрел понимания того, что такое настоящая жизнь, потому что он витал в облаках и жил в мире иллюзий. В доме Штосса «страшная жизнь» предстала перед ним в образе человека на портрете кисти неизвестного художника: «... *поясной портрет, изображающий человека лет сорока в бухарском халате, с правильными чертами, большими серыми глазами... Казалось, этот портрет написан несмелой ученической кистью, зато в выражении лица, особенно губ, дышала такая страшная жизнь, что нельзя было глаз оторвать: в линии рта был какой-то неуловимый изгиб, недоступный искусству и, конечно, начертанный бессознательно, придававший лицу выражение насмешливое, грустное, злое и ласковое попеременно... В лице портрета дышало именно то неизъяснимое, возможное только гению или случаю» [4, 600–601]. В данном описании 2 раза повторяется слово «дышать», и тем самым М. Ю. Лермонтов показывает, что портрет живой, что в человеке, который на нем изображен было столько жизненных сил, сколько никогда не было у Лугина. Описание портрета автор повести также показывает, что человек с портрета был богат, к тому же, у него был сильный характер – об этом говорят эпитеты, характеризующие выражение лица: «насмешливое, грустное, злое и ласковое попеременно». Нельзя не отметить, что это описание подходит и к лицу самого М. Ю. Лермонтова.*

Таким образом, автор повести иронизирует над романтическим мечтателем Лугиным, хотя и понимает своего героя. Далее по сюжету он описывает рисунок Лугина, косвенно противопоставляя его картине неизвестного художника: «... *эскиз женской головки*

*остановил бы внимание знатока; но, несмотря на прелесть рисунка и на живость колорита, она поражала неприятно чем-то неопределенным в выражении глаз и улыбки... То не был портрет; может быть,.. он старался осуществить на холсте свой идеал – женщину-ангела...» [4, 602]. Портрет неизвестного, как показывает М. Ю. Лермонтов, был написан любительски, без знания техники, но был настолько в буквальном смысле реален, что полностью раскрывал личность изображенного человека. Работа Лугина, наоборот, очень технична, ее форма продумана, но в ней нет глубокого содержания – она безжизненна. Ночью к Лугину из «живого» портрета явился призрак старика, однако еще неизвестно, кто больше призрак: этот старик или девушка с картины Лугина. Ведь она олицетворяет собой не что иное, как иллюзию и призрачный идеал, который никогда не будет достигнут.*

Если рассматривать эти две описанные в произведении картины с позиции не только художественной, но и религиозной, то здесь можно отметить скрытое противопоставление демона и ангела. Как видим, демон для М. Ю. Лермонтова более реален, но он и более губителен для творческого человека. Искушение, попытки прикоснуться к «неизъяснимому» влекут за собой моральную и физическую гибель главного героя. Но без этого невозможно было бы стать и настоящим творцом. До встречи с портретом в доме Штосса у Лугина не было цели в жизни, у него не было ничего, кроме тоски.

Включение в повесть фантастического начала, то есть, приема «живого» портрета, а также ситуации выбора между истинным и ложным, настоящим искусством и ложной посредственностью роднит М. Ю. Лермонтова с Н. В. Гоголем и его повестью «Портрет».

На наш взгляд, такая особенность творчества М. Ю. Лермонтова, как включение в литературное произведение живописных элементов, внесла свой вклад в зарождение приема описания рисунков героя-художника в русской литературе.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андроников, И. Л. Лермонтов. Исследования и находки / И. Л. Андроников. – М., 2013.
2. Зуева, Г. С. «Портретные» стихотворения М. Ю. Лермонтова / Г. С. Зуева // Литературоведение на современном этапе: Теория. История литературы. Творческие индивидуальности. К 130-летию со дня рождения Е. И. Замятина. По материалам международного конгресса литературоведов 1–4 октября 2014 г. : в 2 кн. – Тамбов, 2014. – Кн. 1, вып. 2.
3. Михайлов, В. Ф. Лермонтов: Один меж небом и землей / В. Ф. Михайлов – М., 2012.
4. Лермонтов, М. Ю. Сочинения : в 2 т. / М. Ю. Лермонтов. – М., 1988. – Т. 2.
5. Комментарии // Лермонтов М. Ю. Сочинения : в 2 т. – М., 1988. – Т. 2.

**УДК 882**

*Лариса Александровна Мещерякова*  
*г. Пенза, e-mail: lam050499@gmail.com*

#### **СТАНОВЛЕНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СЕРЕДИНЫ XIX в. В ЛИРИКЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА И Ш. БОДЛЕРА**

Лермонтова и Бодлера роднит многое. И тем удивительнее отсутствие серьезных исследований по выявлению очевидных, на наш взгляд, творческих параллелей, переключек, лермонтовских предчувствий, тем более неожиданных, что Лермонтов не мог читать стихов Бодлера (равно как и Верлена, Рембо, Малларме). Объективным основанием творческого родства русского и французского поэтов является их причастность к определен-



ному периоду развития европейского экзистенциального сознания. Лермонтов раньше Бодлера ощутил себя поэтом новой эпохи: *«О чем писать? Восток и юг/ Давно описаны, воспеть; / Толпу ругали все поэты, / Хвалили все семейный круг; / Все в небеса неслись душою, / Взывали с тайною мольбою / К N.N., неведомой красе, – / И страшно надоели все»* («Журналист, писатель и читатель», 1840). В стихотворении «Искушение», одном из самых ярких выражений своих экзистенциальных переживаний, Бодлер говорит о страданиях, тоске, унынии, стыде, с трудом подавляемой злости, *«жгучих слезах и ярости без сил»*, ужасе перед неотвратимостью старости и смерти. Бодлер доводит до совершенства образы отчаяния, соединяющиеся в сюжет тотального несогласия с законами мира, в котором человеку приходится существовать.

Разумеется, мы не первые, кто подметил очевидную близость между этими поэтами. А. В. Татаринов в своей «субъективной монографии» под названием «Дионис и декаданс: поэтика депрессивного сознания» ставит Лермонтова, Бодлера в один ряд с Гоголем, Ницше, Ибсенем, Мережковским, Метерлинком, Уайльдом и др. у истоков декаданса и замечает, что «если декаданс – преодоление социологизма и буквального оптимизма, призыв помнить о смерти ради становления экзистенциального сознания, он имеет серьезные перспективы»[1,33]. И. Гарин в «Пророках и поэтах» заметил: *«Бодлером кончается эйфорическое любование собой, с него начинается пристальное взглядывание в себя...»*, в человека, *«каков он есть – со всем своим злом и добром...»* [2, 30]. Но это во Франции. Почти на четверть века ранее в России это совершил еще совсем юный Лермонтов.

За два десятилетия до французского поэта Лермонтов написал стихотворение «Дума» (1838), которое удивительно близко к «Предисловию» сборника Бодлера «Цветы зла» (1857). По своему мироощущению поколения Лермонтова и Бодлера родственны: Лермонтов в данном случае выглядит старшим современником французского поэта. «Скупости» Лермонтова соответствуют *«скарденность и алчность»* Бодлера, *«постыдное»* равнодушие лермонтовского поколения к добру и злу в стихотворении Бодлера рождает признание: *«Нас угрызения, как пытка, услаждают»*. «Позорно-малодушный» страх лермонтовского героя перед опасностью находит у Бодлера более жесткое определение: *«...слезами трусости омыв свой путь позорный»*. «Чаша наслаждения», которая «юных сил» не сберегла (Лермонтов) будет переполнена у Бодлера: *«Мы к Аду близимся, но даже в бездне мы / Без дрожи ужаса хватаем наслажденья»*. В этих стихотворениях Лермонтова и Бодлера мы находим сходные не только отдельные мотивы, но и целые образы. Так, поэты прибегают к весьма близким сравнениям. Бодлер, описывая рвущихся к наслаждениям (даже у ворот Ада) современников, пишет: *«Как грудь, поблекшую от грязных ласк, грызет / В вертепе нищенском иной гуляка праздный, / Мы новых сладостей и новой тайны грязной / Лица, сжимаем плоть, как перезрелый плод»*. Лермонтов также сравнивает свое поколение с «перезрелым плодом»: *«Так тощий плод, до времени созрелый, / Ни вкуса нашего не радуя, ни глаз, / Висит между цветов, прищелец осиротелый, / И час их красоты – его паденья час»*. Близки поэты и в понимании причин никчемности своего поколения. То, что у Лермонтова будет названо *«бездействием»*, Бодлер охарактеризует более развернуто: *«Оно весь мир отдаст, смеясь, на разрушенье. / Оно поглотит мир одним своим зевком! / То – Скука...»*.

Самым главным достоинством обоих поэтов была подкупающая искренность, готовность честно заглянуть в свою душу. Лермонтов одним из первых в европейской литературе прочувствовал и поэтически выразил невероятные страдания демонической личности. К его Демону легко могут быть применены строки из стихотворения Бодлера «Наказание гордости»: *«Но высота небес для гордых душ страшна, / И в душу гордую вселился Сатана!»* (перев. Элліса). Стихотворения Лермонтова «Мой демон» и «Разрушение» Бодлера подтверждают и дополняют друг друга. Бодлер также использует выражение «мой демон», тем самым поселяя его в глубине своего подсознания. Но, в отличие от лермонтовского Демона, который *«...презрел чистую любовь»*, *«равнодушно видит кровь»*, и потому *«муза кратких вдохновений»* страшится неземных его очей, Демон-искуситель Бодлера, зная страсть поэта к Искусству, предстает перед ним *«в виде женщины, неслышанно прекрасной»*, манит *«в пустыню Пресыщенья»*, а затем бросает ему в глаза *«Одеж-*

ды грязные и кровь открытых ран, – / Весь мир, охваченный безумством Разрушенья» («Разрушение», пер. В. Левики).

И у Лермонтова и у Бодлера духовное падение личности начинается с горделивого стремления умом постичь тайну бытия. *«Я царь познания и свободы, / Я враг небес, я зло природы»* (Лермонтов). Бодлер довел до края трагедию безверия своих современников: *«К небесным истинам карабкаюсь по кручам, / Где он и сам не знал ни тропок, ни дорог / Где только чистый Дух еще пройти бы мог, / Так дико возопил в диавольской гордыне. / Как будто страх в него вселился на вершине: / «Христос! Ничтожество! Я сам тебя вознес! / Открой я людям все, в чем ты не прав, Христос, / На смену похвалам посыплются хуленья»* (пер. В. Левики).

Как заметил И. Гарин, «...мы любим не потому, что мы знаем, мы верим не потому, что мы видим, - мы любим и верим потому, что такова наша природа, потому что...это обнадеживает» [2,548]. Такой надежды многие герои Лермонтова и Бодлера были лишены, а потому – их «рассудок хаосом затмился» (Бодлер). *«Блажен лишь тот... / Чей дух возносится высоко над землею!»* (Бодлер, «Повет», пер. Эллиса). Лермонтоведы не раз отмечали космический масштаб творчества русского поэта, полетность его духа, страстное стремление воспарить над землей, посмотреть на нее с высоты говорящих друг с другом звезд (*«В небесах торжественно и чудно»*). С такой высоты земля видится совсем другой: *«Сквозь туман кремнистый путь блестит; / Ночь тиха. Пустыня внемлет Богу...»* (Лермонтов *«Выхожу один я на дорогу...»*). Как заметил Д. Мережковский, «неземная любовь к земле – особенность Лермонтова, едва ли не единственная во всемирной литературе» [1,31]. Лирический герой Бодлера тоже *«свободной птицею стремится в небеса»* («Повет», пер. Эллиса). Но если лермонтовский герой парит в ангельских объятиях и ничто не может прервать их полет, то Бодлера несут ввысь крылья альбатроса, который *«царь за облаками»*, он буре вызов шлет. Но полет его краток, скорее он мечта, чем реальное ощущение: он прикован к земле, не может развернуть своих *«исполинских крыльев»*, потому что очень уязвим, любой матрос может пустить ему в клюв табачный дым.

Лермонтова и Бодлера сближают драматизм жизни и творчества, нарастающая год от года трагедийность судьбы, дух смертельной разочарованности, горестное признание человеческой обреченности. Именно с них началась новая европейская поэзия, поэзия боли и отчаяния. Обоих поэтов одолевают сомнения, чувство неудовлетворенности своим творчеством. Для Бодлера труд поэта – это «сизифов» труд, требующий огромного напряжения сил. Только он открывает дорогу в бессмертие, потому что *«Искусство – вечность, Время – миг»*. Но, к сожалению, поэт вынужден признаться себе в том, что его *«дух, гремя как барабан, / Несется с маршем погребальным»* («Неудача», пер. Эллиса). Юный Лермонтов, в отличие от Бодлера, верил в свое бессмертие: *«...неведомый пророк / Мне обещал бессмертье, и живой / Я смерти отдал все, что дар земной»* («1831-го июня 11 дня»). Но уже спустя несколько лет он заявит: «не верь себе», бессмертие невозможно, как невозможно *«черни простодушной»* понять страдания и волнения поэта, его *«девственный родник, / Простых и сладких звуков полный»* («Не верь себе», 1839). «На смену восторженному пафосу и надежде пришла обличительная тоска по так и не наступившему прекрасному...Здесь начинался спуск в глубины души, здесь снимались покровы с неприглядной, отталкивающей правды» [2, 280].

Центральным для экзистенциализма является конфликт личности и общества. В стихах Лермонтова и Бодлера положение поэта предельно драматично: он отвергнут в своей стране, презираем своим народом. *«Провозглашать я стал любви / И правды чистые ученья: / В меня все ближние мои / Бросали бешено камень»* (Лермонтов, «Пророк»). Рождению поэта не рада даже родная мать: *«Когда вельнем сил, создавших все земное, / Поэт явился в мир. Унылый мир тоски, / Испуганная мать, кляня дитя родное, / На Бога в ярости воздела кулаки: / «Такое чудище кормить! О, правый Боже, / Я лучше сотню змей родить бы предпочла...»* (Бодлер «Благословение»).

Удивительна связь «Журналиста, читателя и писателя» (1840) Лермонтова и «Продажной музыки» Бодлера. Спустя десятилетие Бодлер продолжит затронутую Лермонтовым тему жалкого положения поэзии в «коммерческом веке» (*«Служить забавою журнальным воротилам»*). Журналист Лермонтова, открыто паразитируя на писателе, бессердечно же-

лает ему для вдохновения «изгнание, заточенье/ Иль даже долгую болезнь». Лирический герой Лермонтова здесь дважды задается вопросом: о чем писать? На потребу невзыскательной публике он писать не хочет и свое задушевное, искреннее, живое от «толпы неблагодарной» сбережет. Тем самым лермонтовский герой отказывается от поэтической славы. «Продажная муза» Бодлера не столь тверда и вынослива, вынуждена, «Чтоб раздобыть на хлеб, урвав часы от сна, / Не веруя, псалмы ты петь принуждена, / Как служка маленький, размахивать кадилом, / Иль акробаткой быть и, обнажась при все, / Из слез невидимых вымучивая смех...».

При всех очевидных различиях есть в этих стихах предельно искренние строки, делающие Музы поэтов болезненно близкими, родственными по существу: «О муза бедная! В рассветной тусклой мгле / В твоих зрачках кишат полночные виденья; / Безгласность ужаса, безумий дуновенья» (Бодлер «Большая муза», пер. Эллиса). И у Лермонтова «Бывают тягостные ночи: / Без сна, горят и плачут очи, / На сердце – жадная тоска... / Болезненный, безумный крик / Из груди рвется...»). И рядом с этими тяжелыми признаниями – пронзительная ранимость, хрупкость и незащищенность Музы поэтов: «Для зябких ног твоих где взять хоть уголек? / Когда в лучах луны дрожишь ты, плечи грея, / Как для тебя достать хотя б вина глоток?...» (Бодлер «Продажная муза», пер. В. Левика).

У И. Гарина в «Пророках и поэтах» нет прямых сопоставлений Бодлера с Лермонтовым. И тем удивительнее то, насколько слова, сказанные о Бодлере, сродни русскому поэту: «Мучительный разлад со временем и с собой, обостренно-болезненная чувствительность и необыкновенное дарование породили этот удивительный симбиоз сплина и идеала, сплав неистовой жажды чистоты и необузданной язвительности, великолепия гармонии и бессознательность сарказма» [2, 95]. Экзистенциализм Лермонтова и Бодлера есть выражение «духа времени», переживание их современниками своего существования в тональности тревоги, разочарования, отчаяния, ощущения вины, страха перед небытием, в которые к середине XIX в. будет погружена Европа. «Не так ли ты, о европейский мир, / Когда-то пламенных мечтателей кумир, / К могиле клонишься бесславной головою, / Измученный в борьбе сомнений и страстей, / Без веры, без надежд – игральнице детей. / Осмеянный ликующей толпою...» (Лермонтов «Умирающий гладиатор, 1836») Таким же «умирающим гладиатором» ощущал себя и 22-летний Михаил Лермонтов.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Татаринов, А. В. Дионис и декаданс: поэтика депрессивного сознания : моногр. / А. В. Татаринов. – Краснодар : Кубанск. гос. ун-т, 2010.
2. Гарин И. Пророки и поэты / И. Гарин. – М. : ТЕРРА, 1992. – Т. 2.

УДК 372. 882

*Лариса Петровна Перепелкина*  
г. Пенза, e-mail: [larisaperepjkina@rambler.ru](mailto:larisaperepjkina@rambler.ru)

#### ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О МЕЖТЕКСТОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯХ РУССКОЙ КЛАССИКИ И СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В настоящее время одним из ведущих принципов преподавания литературы в школе является принцип внутрипредметных связей, актуальность реализации которого подчеркивается учеными-методистами. Так, С. А. Зинин отмечает, что в процессе системного использования внутрипредметных связей в школьном изучении литературы у учащихся формируется «представление о литературном процессе как о динамичном, поступательно развивающемся и внутренне взаимосвязанном историко-культурном феномене... происхо-

дит обогащение теоретико-литературного инструментария учащихся применительно к сфере художественной коммуникации» [1, 6]. При актуализации различных уровней художественной коммуникации изучение историко-литературного курса обретает диалогическую направленность, у старшеклассников формируются навыки контекстуального рассмотрения литературных явлений и фактов.

В связи с этим необходимо формировать у школьников представление о художественной коммуникации вообще и межтекстовых художественных взаимодействиях в частности.

Формирование представлений учащихся старших классах о межтекстовых художественных взаимодействиях, на наш взгляд, будет особо эффективным при изучении современной литературы, для которой, по справедливому замечанию Г. В. Пранцовой, «характерно наличие разветвленной системы отсылок к предшествующим культурным феноменам. Автор рассчитывает на реминисценции читателя, которые неизбежно возникают при столкновении с давно известными сюжетами, героями, отдельными строками, строфами... Учет данной особенности современной литературы представляется важным и с методической точки зрения, так как позволяет рассматривать произведения последних десятилетий в контексте русской классической литературы, что привносит в обучение литературе проблемность, активизирует мышление учащихся, повышает их интерес к изучаемым произведениям» [2, 89–92].

Одним из таких современных произведений, в котором интерпретируется произведение Чехова «Толстый и тонкий» является одноименный рассказ Г. Щербаковой. Этот рассказ входит в сборник «Яшкины дети» (2008).

Предлагаем вариант урока внеклассного чтения в 11 классе на тему «Межтекстовые взаимодействия произведений А.П. Чехова "Толстый и Тонкий" и Г. Н. Щербаковой "Толстый и тонкий"».

Обращение к творчеству Чехова как к одному из наиболее значимых сегодня культурных предтекстов объясняется «возможностью неоднозначных интерпретаций, универсальностью и "вневременным" характером его произведений, отсутствием в них морализаторства и утверждения абсолютных истин» [3].

Цели урока – выявить чеховские реминисценции в современном произведении; раскрыть новаторство Щербаковой в раскрытии традиционных чеховских тем.

Считаем целесообразным внедрение технологии развития критического мышления.

На стадии вызова уместно использование стратегии «Таблица "Знаю – Хочу узнать – Узнал"» (заполняются только первые две графы), в первой графе которой школьники актуализируют имеющиеся знания о рассказе Чехова «Толстый и тонкий»: указывают пафос произведения, тему, идею, особенности сюжета и композиции рассказа, перечисляют черты характера каждого из героев рассказа и способы создания персонажей, авторское отношение к каждому из них и т.п. Во второй графе учащиеся формулируют вопросы о том, что бы они хотели узнать в процессе обсуждения проблемы на уроке.

На стадии осмысления, на наш взгляд, целесообразно организовать работу в малых группах. С целью выявления чеховских реминисценций в рассказе современной писательницы группам предлагаются следующие блоки вопросов и заданий: 1. Как отмечает Н. А. Веселова, «сходство заглавий может быть вызвано разными причинами: авторским замыслом, совпадением, эпигонским подражанием» [4]. Какова причина использования цитации в названии рассказа Щербаковой? 2. В.И. Тюпа утверждает, что «рассказам Чехова свойственны ситуативность сюжета и несложность композиции» [5, 32]. Докажите справедливость наблюдения ученого на примере рассказа Чехова «Толстый и тонкий». Соотнесите сюжет одноименного рассказа Щербаковой с сюжетом рассказа Чехова. В чем их «точки соприкосновения»? 3. Перечитайте диалог чеховских героев и героев Щербаковой. Какие темы обсуждаются в ходе диалога героев классического произведения и героев произведения современного? 4. Докажите, что внимание к деталям присуще классику русской литературы и современной писательнице. Отметьте в рассказах Чехова и Щербаковой «общие» детали, дающие представление о характере героев, их жизни, служащие для выражения авторской позиции.

В ходе коллективной работы раскрывается новаторство Щербаковой в рассказе «Толстый и тонкий». С этой целью предлагаем учащимся такие вопросы и задания: 1. Перечитайте экспозицию рассказа Чехова и рассказа Щербаковой. Какие чувства испытывают при встрече герои Чехова? Какие – герои Щербаковой? 2. Докажите, что социальная противопоставленность, присущая чеховским героям, в современном рассказе отсутствует и оба героя этого произведения предстают людьми лицемерными и завистливыми. 3. В рассказе Чехова в речи тонкого раскрываются картины жалкого существования среднего чиновника. Какой описывают свою жизнь герои Щербаковой? Почему ни тонкий «в дорогом пальто» и ботинках, «цена которым ой-ой-ой», ни «мешочник» толстый в «траченном молью берете» не жалуется на материальный недостаток? В чем каждый из них ощущает собственную силу? 4. В чем особенности речи чеховских героев и героев Щербаковой? 5. Каково авторское отношение к героям классического произведения и героям современного рассказа? Как оно выражается в каждом случае? 6. Каков смысл названия рассказа Чехова и рассказа Щербаковой? Почему рассказ Г. Щербаковой входит в сборник с названием «Яшкины дети»?

В результате анализа школьники приходят к осмыслению того, что в рассказе Чехова носителем социального, разделяющего людей начала является не сильно преуспевший в жизни мелкий чиновник, пресмыкающийся перед высокими чинами, «маленький человек», предстающий как объект действительной социальной несправедливости и в то же время внутренне примиренный со своей «малостью», сам ее утверждающий как жизненную норму. У Щербаковой социальная противопоставленность, антитеза снимается: толстый и тонкий имеют «точки соприкосновения»: оба они предстают людьми лицемерными и завистливыми. Каждый стремится унижить, «задеть» собеседника, выставить его как «неудачника», показать свое превосходство над «одноклассником». Так, толстый «подгнивающие на корню» Савеловские бани, владельцем которых он является, называет «термами, высоким римским определением», непонятным тонкому и ассоциировавшемуся у него со словом «термиты». «Ответный удар» наносит тонкий, называя свою профессию стриптизера словом «шоу-бизнес» толстому, который «всегда знал разницу между этим словом и известным писателем».

Причина отчужденности людей у Щербаковой – не только в их социальной неустойчивости, навеянной «ветром перемен», но и в их природной духовной ущербности.

Авторская ирония в рассказе Чехова направлена с самого начала исключительно на тонкого. Современной писательнице отвратительны оба своих героя. И если в чеховском рассказе союз «и» в названии произведения является противительным, «указывает» на антитезу как основной композиционный прием произведения, то в современном рассказе – данный союз является соединительным, подчеркивает сходство между героями и одинаковое отношение к ним автора.

Идея чеховского рассказа – обличение чиновничества, низкопоклонства, подхалимства. Идея рассказа Щербаковой заключена в его финальных строках: «... Они оба рискуют жизнью, зарабатывая на хлеб. И толстый даже веселее понес сумку. Навернуться с шеста – мало не покажется. И сумка стала еще легче, ибо ничто так не смазывает сердечные сосуды русскому человеку, как мысль, что другому хуже, чем тебе» [6, 220].

На стадии рефлексии учащиеся заполняют третью графу таблицы «Знаю – Хочу узнать – Узнал». Кроме этого целесообразно использовать прием «Общее – уникальное», который способствует «развитию важного метапредметного умения... выделять и кратко представлять общие особенные черты при сравнении двух и более предметов, явлений, фактов» [7, 47]. Возможны различные формы работы: индивидуальная, парная групповая. Школьникам предлагается представить Кольца Венна, написать в них общие и уникальные черты двух изученных литературных явлений.

Итогом работы может стать речевое высказывание на тему «Чеховские реминисценции в рассказе Г.Н. Щербаковой "Толстый и тонкий"».

Итак, обращение к рассказу А. П. Чехова «Толстый и тонкий» при анализе рассказа «Толстый и тонкий» Г. Н. Щербаковой позволяет учащимся формировать представление о межтекстовых художественных взаимодействиях, развивать ассоциативное мышление, совершенствовать умения сопоставлять и обобщать литературные явления и факты, речевые умения.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зинин, С. А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса / С. А. Зинин – М. : ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2004.
2. Пранцова, Г. В. Современная литература в кругу чтения старшеклассников / Г. В. Пранцова // Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании : сб. науч. ст. – М. : МПГИ, 2009. – Вып. 8. – Т. 2.
3. Михина, Е. В. Чеховский интертекст в русской прозе конца XX – начала XXI веков / Е. В. Михина. – URL: <http://elar.urfu.ru>
4. Веселова, Н. А. Заглавие литературно-художественного текста (Антология и поэтика) / Н. А. Веселова. – URL: <http://www.coolreferat.com>
5. Тюпа, В. И. Художественность чеховского рассказа / В. И. Тюпа. – М., 1989.
6. Щебракова, Г. Яшкины дети / Г. Щебракова. – М., 2008.
7. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя : учеб.-метод. пособие / И. В. Муштавинская. – СПб., 2009.

УДК 371.315

*Галина Васильевна Пранцова*  
г. Пенза, e-mail: [prantsova@list.ru](mailto:prantsova@list.ru)

### ПРОБЛЕМА ПРОДВИЖЕНИЯ ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Проблема чтения современного подростка – одна из значимых и сложно решаемых на данном этапе литературного образования в школе. Разумеется, кризис чтения, как в молодежной среде, так и в обществе в целом вызван рядом субъективных и объективных причин, которые уже не один год обсуждаются на страницах периодической печати, в Интернете, в педагогическом сообществе, исследуются учеными. Под кризисом чтения следует понимать не только количество прочитанных/непрочитанных книг. Определяющим фактором здесь является качество чтения. Что же читают современные подростки?

На основе исследования, проведенного на базе нескольких пензенских школ, нами составлен коллективный «портрет» школьника-читателя провинциального города. Вот как «выглядит» этот «портрет»:

- 1) подростки провинциального города в массе своей читают литературные произведения;
- 2) репертуар чтения довольно разнообразен, но смещен в сторону развлекательной литературы, преимущественно «массовой литературы»;
- 3) предпочтение провинциальные подростки отдают фантастике, приключениям, фэнтези, детективам;
- 4) значительная часть подростков перечитывает понравившиеся произведения; примерно половина опрошенных может назвать книгу, которую хотят прочитать;
- 5) основная цель чтения подростков – получить удовольствие и развлечься, что вполне удовлетворяют читаемые ими книги. Но эти книги не продвигают их в интеллектуальном развитии, не готовят к чтению серьезных классических произведений, не формируют эстетический вкус;
- 6) подростки являются активными пользователями Интернета, но используют его в основном для игр, а не для чтения. С экрана читает примерно треть опрошенных.

Сопоставив полученный «портрет» читателя-подростка провинциального города с «портретом» его ровесником в столице, можно утверждать, что различие между ними незначительно и касается в основном жанровых пристрастий и отношения к молодежным и гляцевым журналам [1, 2].

Исследование также показало, что большинство школьников понимает необходимость чтения и видит причины, отвлекающие от него. Но в основном они называют объективные причины, не осознают необходимость проявления с их стороны стремления к чтению, к тому, чтобы поступиться общением с компьютером и Интернетом в пользу общения с книгой.

Таковы на сегодняшний день отношения в треугольнике «книга – ученик – компьютер». И они не в пользу книги...

Как «приохотить» к чтению? В последние десятилетия этот вопрос становится одним из обсуждаемых в педагогическом сообществе и не только в нем. Выходы из кризиса чтения называются разные. Остановимся на некоторых из них.

Писатель Нил Гейман утверждал: «Простейший способ гарантировано вырастить грамотных детей – это научить их читать и показать, что чтение – это приятное развлечение. Самое простое – найдите книги, которые им нравятся, дайте им доступ к этим книгам и позвольте им прочесть их» [3]. Действительно, способ и впрямь «простейший». Только вот какие книги помогут «приохотить» к чтению? По нашим наблюдениям – это современные книги, адресованные подросткам.

Понятно, что время меняется. Появляются новые книги. Сейчас можно говорить о расцвете литературы для детей и подростков, о «пиршестве» такой литературы. И именно современная литература для подростков становится, по нашим наблюдениям, тем «волшебным ключиком», который поможет впоследствии открыть доступ к классике. Почему? Она о подростке и для подростка. Он ищет в ней то, чем живет здесь и сейчас. Именно на такие книги должно быть направлено внимание школьных учителей, библиотекарей, родителей при продвижении чтения в школе.

Основой становления читательской культуры подростков должно наличие читательской среды в классе, школе. Путей приобщения к чтению методисты, учителя и библиотекари выделяют несколько. Основными из них мы считаем:

- 1) усиление воздействия на читательскую культуру школьников (на выбор книги, на определение цели чтения и др.) содержания учебного предмета;
- 2) рациональная и разнообразная организация читательской деятельности подростков вне уроков (в том числе и с использованием Интернет-ресурсов);
- 3) организация взаимодействия между подростками-читателями, их родителями, библиотекой.

Остановимся на двух последних направлениях. Особо выделим такой путь популяризации книги, как составление «золотой» полки, которая бы устроила всех (во всяком случае, большинство) юных читателей. Работа в этом направлении активизировалась: свою «полку» – серию книг, которые включают в себя рецензии и отзывы, имеющие «рекламный» характер, – предложила писательница М. Чудакова [4], «традиционный» и «нетрадиционный» списки книг предложены журналом «Большой город» [5] (кстати, довольно интересные, но не бесспорные, составленные по заданию редакции группой учителей). Это только некоторые списки. Их многие сейчас составляют: и методисты, и библиотекари, и учителя.

На наш взгляд, прежде чем составить список, необходимо понять: готовы ли мы заниматься детским чтением. Готовы ли руководить им? Не надо полагать, что предложенный учителем список станет для подростков руководством к действию: «глагол "читать" не терпит повелительного наклонения» (Д. Пеннак). И на цепную реакцию – «один прочитает и передаст другому» – в сегодняшней ситуации нечетения рассчитывать особенно не стоит. Есть магниты попритягательнее... Сейчас школьники обмениваются ссылками на компьютерные игры, а если дело все-таки доходит до бумажных книг, то это либо фэнтези, либо комиксы.

Список книг для чтения в основном составляется с учетом возрастных возможностей детей, их пристрастий (принятых и одобренных составителем), а также с учетом читательского опыта составляющего. Возможны и другие критерии. Но названные нами доминируют (пример тому «полки» М. Чудаковой).

Вне сомнения, проблема «списка» сейчас актуальна. Помимо его содержания, возникают и другие вопросы. И один из них – для кого создается «список»? Если для школьников, то он обязательно должен содержать небольшие комментарии к каждой из книг (или группе книг), написанные в любом жанре (отзыв, аннотация, реклама и т.п.) и в лю-

бом ключе (серьезном, юмористическом...). Вот тогда это будет «список»-путеводитель, своего рода лотция в потоке книг...

Но мы считаем, что поскольку речь идет о руководстве чтением, то «список» нужен еще учителю и библиотекарю. А значит, в нем должна быть заложена определенная стратегия приобщения к чтению, он должен давать возможность маневра для руководства чтением. Если, к примеру, предложенная из «списка» книга У. Старка «Пусть танцуют белые медведи», не вызвала интерес у юного читателя, не стала *его*, то нужно вести подростка не к подобным книгам, а изменить направление (может быть, для него станет *своей* книга Р. Буйе «Все из-за мистера Терапта»?). И на этот случай в «списке» должны быть предусмотрены *другие* книги (той же тематики, жанра, но иного, например, пафоса). И учитель, и библиотекарь вполне могут понять, к чему тянется читатель, и вести его, корректируя читательский вкус. Это педагогический путь решения проблемы. И таких «списков» в школе должно быть несколько: и для читателей разных возрастных групп, и для отдельных объединений в соответствии с их читательскими пристрастиями (для читателей фэнтези, для читателей современных книг, отражающих социальную тематику и др.). При этом «списки» могут быть составлены учителем, библиотекарем, родителями... Пусть у юных читателей будет выбор.

Есть и другие пути приобщения к чтению в школе. В последнее время о них много говорят и пишут. При этом ссылаются не только на зарубежный опыт, но и на отечественный. Особого внимания в этой связи заслуживают стратегии продвижения книг, предлагаемые Н. Н. Сметанниковой [6]. Она рассматривает несколько стратегий: «Выбор книги», деловая игра «Активный читатель», «Экран чтения», «Что нового?», «Информационная карточка книги», «Читательская конференция», «Рецензия», ролевая игра «Читательская конференция – обсуждение книги», «Дискуссия», «Дебаты». Все они довольно содержательны, методика их разработана автором, но вполне допускает модификацию с учетом возраста учащихся, уровня их читательской культуры. Особый интерес у нас вызвали стратегии «Информационная карточка книги», «Рецензия», ролевая игра «Читательская конференция – обсуждение книги».

К путям приобщения подростков к чтению следует отнести и нестандартные формы руководства чтением (мастерские творческого чтения, «круглый стол чтения», интеллект-карты свободного чтения и др.).

Важную роль в решении проблемы создания читательской среды в школе играет взаимодействие школы и семьи. И здесь следует назвать такие направления, как стимулирование практик семейного чтения (подготовка педагогических комментариев и др.), информационная поддержка семейного чтения (например, Интернет-проект «Успешное чтение», «Школа рекламы книги» и др.). Кроме того, в популяризации чтения нельзя не учитывать возможности Интернет-сообществ.

Возникает вполне закономерный вопрос: *все ли*, из того, что здесь названо, *знакомо и по силам современному учителю?* Нет. Многое он не готов реализовать в практической деятельности. Следовательно, подготовить учителя к подобного вида деятельности – задача вуза.

Нами разработана программа курса по выбору для бакалавров педагогического образования «Проблемы создания читательской среды в школе» [7]. Основная ее цель – обучить эффективным технологиям создания читательской среды в школе, способам реализации программы продвижения чтения. Внедрение ее в вузе должно подготовить учителя-словесника к эффективным действиям в ситуации кризиса чтения в обществе.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дудова, Л. В. Мотивы чтения и структура жанрово-тематических предпочтений российских школьников / Л. В. Дудова, Н. Е. Кутейникова // Формирование круга чтения современного подростка. Серия «Реализация программы по поддержке и пропаганде чтения в городе Москве». – М. : Центр «Школьная книга», 2008.
2. Чудинова В. П. Детское чтение в переходный период: социодинамика процессов трансформации / В. П. Чудинова // Homo legens – 3 : сб. ст. / ред. Б. В. Бирюков. – М. : Школьная библиотека, 2006.



3. Гейман, Н. Почему наше будущее зависит от библиотек, чтения и фантазии / Н. Гейман. – URL: <http://www.livelib.ru/forum/post/8576> (дата обращения: 1 февраля 2015 г.).
4. Чудакова М. Не для взрослых. Время читать! Полка первая (Полка вторая; Полка третья) / М. Чудакова. – М. : Время, 2009, 2011.
5. Сайт журнала «Большой город». – URL: <http://www.bg.ru/> (дата обращения: 3 марта 2014 г.).
6. Сметанникова, Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС : пособие для учителя / Н. Н. Сметанникова. – М. : Баласс, 2011. – С. 28–37.
7. Проблемы создания читательской среды в школе // Методика обучения и воспитания (литература). Информационные технологии в преподавании литературы. Современные стратегии чтения и понимания текста. Проблема создания читательской среды в школе : рабочие программы / сост. Г. В. Пранцова. – Пенза : ПГПУ, 2011. – Сб. № 1. – С. 77–92.

## УДК 820

*Алексей Валерьевич Сухов*  
г. Пенза, e-mail: [rendom55@yandex.ru](mailto:rendom55@yandex.ru)

### **МУЗЫКАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ В ТВОРЧЕСТВЕ С. ЕСЕНИНА И ПОЭТОВ-ИМАЖИНИСТОВ**

Исследователи неоднократно обращали внимание на музыкальность есенинской поэзии и на ее тесную связь с музыкой. Н. И. Шубникова – Гусева в обстоятельном обзоре публикаций на тему «Музыка в жизни и творчестве С. А. Есенина» подчеркнула, что эта проблема в настоящее время «нуждается в серьезном внимании литературоведов и музыковедов» [1, 11–12]. А. В. Давыдова в своей диссертации «Музыкальные образы в русской лирике начала XX века» рассмотрела особенности подобных образов, в разряд которых она включила образ песни и образы музыкальных инструментов, на примере творчества Н. А. Клюева и С. А. Есенина [2, 74–144]. Сравнительно-сопоставительный анализ музыкальных образов у Есенина и поэтов-имажинистов пока еще не проводился. В связи с этим нам представляется достаточно актуальным выявить ту роль, которую музыкальные образы играли в их творчестве.

С. Есенин, В. Шершеневич и А. Мариенгоф ценили музыку и часто включали музыкальные образы в свои произведения. Особенно это было характерно для Шершеневича, который вырос в музыкальной семье, (его мать была оперной певицей), и хорошо разбирался в музыке. Метафоры, связанные с музыкальными инструментами, часто встречаются в его поэзии еще в футуристический период. Например, в стихотворении «Интуита» (1913) Шершеневич метафорически изображает любовную страсть, обращаясь к образам ударных и духовых инструментов: «Вы мне предложили влажные губы / И страсть немедленно перешла в атаку нахальную / И забила в барабан, загремела в трубы» [3, 94]. Подбирая названия к стихам из программного сборника «Лошадь как лошадь» (1920), в котором он стремился утвердить принципы имажинистского искусства, Шершеневич широко использует музыкальную терминологию: «Сердце - частушка молитв», «Принцип звука минус образ», «Инструментовка образом», «Принцип гармонизации образа», «Квартет тем». (Из 55 стихотворений музыкальные аналогии мы встречаем в 13). В книге «Кому я жму руку» (1920), Шершеневич, обращаясь к А. Кусикову, характеризует своих собратьев по перу, используя музыкальные аналогии: «В оркестре русского имажинизма, где Есенин играет роль трубы, Анатолий – виолончели, я (впрочем, черта ли я буду о себе говорить!), Рюрик Ивнев – треугольника, ты взял себе скрипичное ремесло...» [3, 434]. Музыкальные образы духовых инструментов, в первую очередь, это относилось к образу трубы, с которой Шершеневич сравнивал Есенина, играли важную роль в творчестве имажинистов.

М. Ройзман вспоминал о том, как 4 ноября 1920 г. в Москве в Большом зале консерватории Есенин, Шершеневич, Мариенгоф и Грузинов исполнили имажинистский «межпланетный марш», которым завершился «Суд над имажинистами»: «Вы, что трубами слав не воспеты, / Чье имя не кружит толп бурун, – / Смотрите – / Четыре великих поэта / Играют в тарелки лун» [4, 316]. В этом «межпланетном марше» мы можем выделить музыкальный образ «трубами слав», который представляет из себя характерную для имажинистской поэтики генитивную конструкцию. Здесь возникает интересная аналогия с музыкальными образами из «Слова о полку Игореве», в образную поэтику которого уходил своими корнями русский имажинизм: «...звенит слава въ Киевѣ; трубы трубят в Новѣграде – стоят стязивъ Путивль» [5, 50]. В поэме «Встреча» (1920), посвященной Сергею Есенину, Мариенгоф развивает одновременно с мотивом из «Слова о полку Игореве» тему из «имажинистского марша»:

Здравствуй! Миллиарды золотых языков  
Веков трубы эту протрубят встречу [6, 507].

В письме, обращенном «В град Инонию, Улица Индикоплова Сергею Александровичу Есенину», в книге «Кому я жму руку» Шершеневич писал: «Поэт будущего любит настоящее во имя прошедшего. Таков и ты. Поэтому-то весело и бодро гремит барабан твоих образов, труба твоих точных метафор» [3, 449]. У Есенина первое упоминания труб в поэтическом тексте встречается в «библейской поэме» «Октоих» (1917). Здесь этот музыкальный образ соотносится с трагической поэтикой Апокалипсиса: «Вострубят Божьи клики / Огнем и бурей труб» [7, 45]. Иной характер обретают образы звучащих труб в есенинском поэме «Преображение» (1917):

Эй, россияне!  
Ловцы вселенной,  
Неводом зари зачерпнувшие небо, –  
Трубите в трубы [7, 54].

Скорее всего, Шершеневич имел ввиду именно этот музыкальный образ Есенина, ярко отражающий пафос революционного переустройства мира. В данном контексте звонкий мотив трубящих труб органично соотносится с оживляющим природным явлением – грозой. Он звучит: «От утра и до полудня / Под поющий в небе гром» [7, 56]. В черновом варианте есенинской поэмы «Сельский часослов» (1918) встречается символический образ, подчеркивающий демоническую природу, свойственную некоторым духовым музыкальным инструментам: «Дьявол меня ведет по пустыне. / Вот он... / В дудку ветра поет мне песню» [7, 303]. Так отразилась трагическая растерянность поэта перед лицом происходящих в стране сложных исторических перемен, связанных с революцией 1917 г. Метафора «дудка ветра» своеобразно предваряла новый этап есенинских художественных исканий, связанных с имажинизмом. Это выразилось в стремлении преодолеть дух «паствушества» через смелые имажинистские эксперименты с метафорой. Интересно отметить то, что в имажинистский период мы не встретим у Есенина образов звучащих труб, на смену им приходит «погибельный рог», мотив звучания которого обретает трагический характер. Отнести его непосредственно к духовым музыкальным инструментам мы можем лишь с определенной оговоркой. В «маленькой поэме» «Сорокоуст» (1920) Есенин создает символический образ «погибельного рога», который ассоциируется у поэта с трубой из Апокалипсиса, наступающего для деревенской Руси. Этот выразительный музыкальный образ соотносится с пронзительным паровозным гудком, когда по рельсам, располозовавшим степь, побежал аналог апокалипсического зверя, «железной ноздрей храпя, на лапах чугунных поездов» [7, 82–83].

Создавая образ «погибельного рога», Есенин вступал в творческий диалог с Шершеневичем, который в стихотворении «Композиционное соподчинение» (1918) вкладывал в надрывный мотив звучащей трубы пророческий смысл. «Возвещающие трубы» Шершеневича – это трубы архангелов, сообщающие о приближении конца света после революции 1917 г. В «поэме имажиниста» «Крематорий» (1918) Шершеневич конструирует метафорический образ, построенный на сравнении фабричных труб и труб средневековых герольдов: «И фабричные трубы герольдами пели / Возглашая о чем-то знавшим все небесам» [2, 260]. Этот музыкальный образ перекликается с метафорой из поэмы Шершеневича «За-

вещание» (1921), посвященной Есенину. В ней поэт-урбанист по-своему парадоксально переосмысливает идею есенинского «Сорокоуста», вступая с его автором в полемический диалог. Изображая умирающий от голода и разрухи город, который становится жертвой деревни, Шершеневич с трагическим пафосом вопрошает:

Разве может трубою завять воробей?  
К городам подползает деревня с окраин,  
Подбоченясь трухлявой избой [2, 296].

Так поэты-имажинисты, используя прием «инструментовки образом», наполняли окружающий мир оптимистическими и трагическими мотивами духовых музыкальных инструментов. Например, лирический герой Мариенгофа в стихотворении «Днесь» (1918) задает риторический вопрос, размышляя о жертвах революции: «Воины.../ Жертвы.../ Мертвые / Нам ли повадно / Траурный трубить марш / Упокойные / Ставить свечи» [6, 60]. Здесь духовые музыкальные инструменты не названы, но они подразумевается. О. Е. Воронова так объясняет смысл этой сцены: «Мотив кровавой цены, которую платит Россия за свой революционный прорыв в новую историю, к «стенам Нового Иерусалима», является, пожалуй, одним из главных в поэзии имажинистов 1918–1919 гг.» [8, 171]. Трагический мотив связан с метафорическим образом трубы и в поэме Мариенгофа «Магдалина» (1919). Он построен по принципу генетивной метафоры, которую широко использовали имажинисты. Неслучайно у поэта-имажиниста духовой музыкальный инструмент уподобляется сердцу: «И двинется / Поезд, шевеля буферами, как крупом, / К зеленой звезде семафора – Это моего сердца клубит и орет труба» [5, 79]. Впоследствии, вступая в творческий диалог с Мариенгофом, Есенин разовьет этот образ в «Сорокоусте», где, надрывая сердце, затрубит погибельным рогом труба паровоза, предвещающая для послереволюционной России Апокалипсис.

Из приведенных примеров мы можем сделать вывод: образы духовых музыкальных инструментов у Есенина, Шершеневича и Мариенгофа имеют как общие, так и отличительные черты, которые отразили особенности поэтики имажинизма и творческие индивидуальности трех его лидеров. Музыкальные образы у имажинистов воспроизводили динамику образного познания действительности и их общественные, авторские и эстетические позиции. Изучение творчества Есенина и поэтов – его современников в ракурсе синтеза родственных искусств поэзии и музыки, без сомнения, имеет дальнейшие перспективы. Мы видим их в анализе всего многообразия музыкальных инструментов в творчестве поэтов-имажинистов, а также в определении той роли, которую играл образ песни в их произведениях.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шубникова-Гусева, Н. И. Есенин и искусство: Проблемы и перспективы исследования / Н. И. Шубникова-Гусева // Сергей Есенин и искусство : сб. науч. тр. Междунар. науч. конф., посвящ. 119-летию со дня рождения С. А. Есенина / отв. ред. Н. И. Шубникова-Гусева, О. Е. Воронова. – М. ; Рязань ; Константиново, 2014.
2. Давыдова, А. В. Музыкальные образы в русской лирике начала XX века : дис. ... канд. филол. наук / Давыдова А. В. – Архангельск, 2006.
3. Шершеневич, В. Г. Листы имажиниста / В. Г. Шершеневич. – Ярославль : Верхне-Волжское книжное издательство, 1997
4. Ройзман, М. Д. Все, что помню о Есенине / М. Д. Ройзман // Живой Есенин. Антология. – СПб. : Амфора, 2005. – С. 316.
5. Слово о полку Игореве. – М. : Художественная литература, 1977.
6. Мариенгоф А. Б. Собрание сочинений : в 3 т. / А. Б. Мариенгоф. – М. : Терра, 2013. – Т. 1. – С. 99.
7. Есенин, С. А. Полное собрание сочинений / С. А. Есенин ; гл. ред. Ю. Л. Прокушев ; сост. и ком.: А. Н. Захаров, С. П. Кошечкин, Е. А. Самоделова, С. И. Субботин, Н. Г. Юсов. – М. : Наука ; Голос, 1997. – Т. 2.
8. Воронова, О. Е. Поэтика библейских аналогий в поэзии имажинистов революционных лет / О. Е. Воронова // Русский имажинизм. История. Теория. Практика. – М. : Линор. ИМЛИ РАН, 2005.

УДК 8209

*Валерий Алексеевич Сухов**г. Пенза, e-mail: rendom55@yandex.ru***«МНЕ МОЙ ЛЕРМОНТОВ ДОРОГ...»  
(А. Б. МАРИЕНГОФ О М. Ю. ЛЕРМОНТОВЕ)**

В разнообразном творческом наследии поэта-имажиниста, прозаика и драматурга А. Б. Мариенгофа (1897–1962) особый интерес в наши дни вызывает пьеса о М. Ю. Лермонтове «Рождение поэта», созданная в 1950 году. Основной ее конфликт связан с противостоянием Лермонтова как представителя передовой дворянской интеллигенции, близкой декабристам по духу, императору Николаю I и реакционерам, «Свободы, Гения и Славы палачам», воспринимающим стихотворение «Смерть Поэта» как «воззвание к революции». Мариенгоф выбрал самый важный момент в судьбе Лермонтова: смерть Пушкина и создание стихотворения, которое во многом определило дальнейшую судьбу его автора. Драматург посвятил пьесу своему близкому другу, известному лермонтоведу Б. М. Эйхенбауму, который писал о «Смерти Поэта»: «...Это стихотворение звучало как призыв, как прокламация, а вовсе не как скорбная элегия... Это не кабинетное сочинение поэта-одиночки, а выражение чувств, охвативших все передовое общество... В нем столпившиеся у трона проходимцы объявлены во всеуслышание палачами Пушкина...» [1, 24]. В пьесе «Рождение поэта» подведен своеобразный итог творческой эволюции А. Мариенгофа - одного из ярких представителей русского модернистского искусства 20-х гг., который, как и его близкий друг Сергей Есенин, пройдя через увлечение имажинизмом, обратился к классическим традициям Пушкина и Лермонтова. Одновременно с А. Б. Мариенгофом над лермонтовской темой работал и другой известный советский драматург Борис Лавренев. Драма «Лермонтов» была им завершена в 1953 г. Именно Б. Лавренев 30 декабря 1925 г. в вечернем выпуске «Красной газеты» разразился гневной статьей «Казненный дегенератами», в которой утверждал, что в смерти Сергея Есенина были виноваты имажинисты. Главным «палачом» был назван Мариенгоф, фамилию которого из текста вычеркнули в редакции. Эпиграфом Лавренев взял лермонтовские строки из стихотворения «Смерть Поэта»: «И вы не смаете всей вашей черной кровью // Поэта праведную кровь!». Вывод, сделанный в конце статьи, переключался с эпиграфом. Лавренев гневно заявлял: «И мой нравственный долг предписывает мне сказать раз в жизни обнаженную правду и назвать палачей и убийц – палачами и убийцами. Черная кровь которых не смает кровавого пятна на рубашке замученного поэта» [2, 458]. Цитируя в своей пьесе заключительные строки из «Смерти Поэта», Мариенгоф, возможно, вспоминал несправедливые обвинения Б. Лавренева и эпиграф к его оскорбительной статье «Казненный дегенератами». Интересно отметить в связи с этим, что в первый раз в лермонтовских местах Пятигорска Мариенгоф побывал еще в 1920 г. Вместе с Есениным он посетил «Домик Лермонтова». Об этом свидетельствует запись в книге посетителей, датированная 9/IV.1920 г.

В 50-е гг. в Пятигорске Мариенгоф лечился в санатории, был частым гостем в лермонтовском музее. После издания пьесы «Рождение поэта» в 1951 году, автор подарил ее экземпляры сотрудникам музея, написав на обложке: «Музею «домик Лермонтова» с теплом» и поставил дату: 27 апреля 1952 г. Жене он тогда с присущей ему иронией писал: «...твоего лермонтописа – девушка, которая водила и говорила, приняла почти, как воскресшего из мертвых Мишеля. Робко сказала, что и «Рождение» мое нравится... » [3, 458]. На самом деле, пьеса Мариенгофа о Лермонтове отличается несомненными художественными достоинствами. Драматургу уже в первом действии удается создать колоритные образы бабушки Лермонтова и его слуги, каждый из которых по-своему выражает свое отношение к происходящему. Если для Елизаветы Арсеньевны главное – забота о внуке и тревога за его здоровье, то слуга понимает, какое трагическое событие произошло в России и что значит Пушкин для его барина. Духовная близость с простым народом – очень важная черта в характеристике Лермонтова, на которую драматург обращает особое вни-

мание. Эта деталь контрастно оттеняет то отчуждение, которое наметилось между Елизаветой Алексеевной и ее внуком-поэтом, осознающим, что смертельная рана Пушкина мало волнует бабушку, занятую лишь заботами о «Мише».

«Елизавета Алексеевна. Ах, Миша, Миша, что ж это ты с душой моей делаешь? В мороз, в ночь, с простудною лихорадкой...»

Лермонтов (тихо) Пушкин умирает, бабушка.

Елизавета Алексеевна. На все воля Божья, мой друг.

Лермонтов. А еще – пистолет негодяя» [3, 9].

Бабашка волнуется за внука, что вполне понятно. Она хотела бы его предостеречь от той судьбы, которая уготована была Пушкину.

«Елизавета Алексеевна. Да полюбуйся ты на себя в зеркало: желтый как померанец.

Лермонтов. Это хорошо: значит, желчь разлилась. Сегодня у каждого русского человека – если он не двуногая скотина – должна желчь разлиться: Пушкина казнили!» [3, 10]. В этой важной сцене во многом определяется внутренний посыл, который подтолкнул Лермонтова к созданию стихотворения «Смерть Поэта», открывшему глаза на истинную подоплеку дуэли с Дантесом как жестокую форму сведения счетов с гением его «палачами». Мариенгоф прибегает к особому художественному приему-дословному цитированию отдельных хрестоматийно известных строк Лермонтова, чтобы глубже раскрыть душевные переживания поэта. Так, например, его признание внутренней раздвоенности и восприятия жизни как «пустой и глупой шутки» отсылают нас к написанному им позднее стихотворению «И скучно и грустно». Бунтарский характер Лермонтова раскрывается в его возмущении поведением дам «высшего света», которые в «церкви дворцовой, перед дуэлью, ...молебны служили – за раба божия Жоржа» [3, 11]. Для бабушки Лермонтова трагическая судьба Пушкина, который высмеял влиятельного графа Нессельроде, нажив в нем себе смертельного врага, наглядный пример того, как не следует поступать внуку. Именно поэтому она старается его вразумить: «Одну правду, мой друг, пой, как соловей, а другую про себя разумей. На что Лермонтов отвечает: «А вот этого – не умею. И не хочу уметь. Простите» [3, 11]. Если первое действие пьесы представляет из себя своеобразную экспозицию, то во втором действии происходит завязка главного конфликта, связанного со столкновением вольнолюбивого поэта и деспотичной власти. Отношение императора Николая I к Лермонтову становится понятным по его реакции на ходившие в списках стихи «Смерть Поэта», один из экземпляров которого ему передает в руки графиня Нессельроде, сыгравшая роковую роль в судьбе Пушкина.

«Николай. Что это у вас? Никак стишки? Вероятно, весьма достойные, если у вас в руках?»

Графиня Нессельроде. Возмутительные, государь.

Николай. Фанфаронада?... Кто ж сочинитель?»

Графиня Нессельроде. Какой-то гусарский корнет Лермонтов. Ваше величество, - из лейб-гвардии...»

Николай (пробегая глазами). Они, они, те самые... Гнуснее и не видывал. Я сегодня их получил по городской почте, при письме и с надписью весьма справедливой: «Воззвание к революции...» [3, 11]. Кульминация наступает в четвертом действии, когда решается судьба Лермонтова. Перед Бенкендорфом и Клейнмихелем разгневанный Николай I не стесняется в выражениях.

«Николай. А как, Петр Андреевич, отнесся Лермонтов к твоим словам?»

Клейнмихель. Признаюсь, государь, что все мои увещания были с него как с гуся вода.

Николай... А-а! – гусь? ... Четырнадцатого декабря остатки! Мы этих гусей повидали на Сенатской площади...»

Клейнмихель. Полагаю, ваше величество, корнет Лермонтов будет наименее вреднейший...»

Николай (чеканя слова) Я положу предел этому разврату. Я их искореню!..» [3, 73–74]. Мариенгоф, отражая противостояние поэта и царя, ярко раскрывает свойственные императору Николаю коварство и лицемерие. Царь прислушивается к совету Бенкен-

дорфа, который считает, что «Сибирь только возвеличит славу» Лермонтова, и принимает решение отправить опального поэта на Кавказ, надеясь на то, что он погибнет от пуль горцев. «Николай. Ведь Нижегородский драгунский полк с горцами в драке?

Клейнмихель. В самой кровавой, ваше величество.

Николай. В Нижегородский его!» [3, 75].

В последнем действии пьесы Мариенгоф подчеркивает преемственность традиций русской вольнолюбивой поэзии, воодушевленной идеями декабризма. Неслучайно Лермонтов вспоминает строки из пушкинского «Послания в Сибирь» и просит сосланного на Кавказ декабриста Александра Одоевского прочесть его ответное стихотворение «Струн вещей пламенные звуки». «Лермонтов. Хорошо! Хорошо, Одоевский! Чудо хорошо! «Из искры возгорится пламя»!.. Да ведь это пророчество» [3, 90]. Так в пьесе получает свое развитие мотив пророчества, связанный с осознанием трагического предназначения поэта. «Одоевский. Пророку с гусиным пером в руке надобен лихой ветер... Вот вы, Лермонтов, родились как поэт России в своем стихотворении на смерть Пушкина...» [3, 90]. Одоевский выражает уверенность в том, что судьба будет более «милостивой» к Лермонтову, чем к Пушкину. Пророческий дар Лермонтова проявляется в его ответных словах: «Нет, Саша, мой век короткий» [3, 90]. Так в финале становится понятна идея пьесы: «рождение» гениального поэта – пророка, связанное со стихотворением «Смерть Поэта», обрекает его на трагическую гибель и одновременно становится залогом бессмертия гения. Искреннюю любовь к творчеству и личности М. Ю. Лермонтова можно объяснить тем особым духом пензенского землячества, которое сохранилось у А. Б. Мариенгофа. В письме А. Б. Никритиной, датированном 7 июля 1951 г., драматург подчеркивал: «...Мне мой Лермонтов дорог, написан он точно, верно...» [3, 696]. В подтверждение правоты автора приведем цитату из «Лермонтовской энциклопедии»: «В пьесе А. Мариенгофа «Рождение поэта» (1950) образ Лермонтова очерчен прежде всего в своих творческих контурах, в исканиях, в борьбе. Со знанием исторических реалий представлен социальный конфликт, определивший трагическую судьбу поэта. В пьесе есть несомненные удачи (неоднозначность образа Лермонтова, противоречивость образа В. А. Жуковского и т. д.),...» [5, 516]. Будем надеяться на то, что в Пензенском областном драматическом театре когда-нибудь состоится премьера пьесы А. Б. Мариенгофа «Рождение поэта».

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Эйхенбаум, Б. М. Михаил Юрьевич Лермонтов. Жизнь и творчество / Б. М. Эйхенбаум // Статьи о Лермонтове. – М. ; Л., 1961.
2. Лавренев, Б. А. Казненный дегенератами / Б. А. Лавренев // О Есенине. Стихи и проза писателей-современников поэта. – М., 1990. – С. 458.
3. Мариенгоф, А. Б. Собрание сочинений : в 3 т. / А. Б. Мариенгоф. – М. : Книго-век, 2013. – Т. 1.
4. Мариенгоф, А. Б. Рождение поэта. Шут Балакирев / А. Б. Мариенгоф. – М., 1959.
5. Лермонтовская энциклопедия. – М., 1999.

УДК 8(47)82

*Анна Александровна Тимакова*

*г. Пенза, e-mail: anntimakova@rambler.ru*

#### **К ВОПРОСУ О СВОЕОБРАЗИИ КОНФЛИКТА В ПОЭМЕ Н. В. ГОГОЛЯ «МЕРТВЫЕ ДУШИ»**

Проблема определения сути конфликта поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души», при всей своей кажущейся очевидности, вызывает определенные сложности по причине своеобразной контаминации авантюрного сюжета и высокой эпической идеи. Авантюрный

сюжет, композиционно объединяющий части поэмы, нередко приводит к ошибочному выводу о главенстве в произведении конфликта мошенника Чичикова с законами правопорядка, разворачивающегося на фоне нелицеприятной картины русской провинциальной жизни чиновников и помещиков.

Однако ключом к верному пониманию основы конфликта в «Мертвых душах» является в первую очередь жанровое определение произведения – это эпическая поэма. Известно, что Н. В. Гоголь весьма пристрастно относился к определению своего творения к каким-либо жанровым рамкам. Романная форма для «Мертвых душ» не подходила, поскольку в романе «все, что ни является, является потому только, что связано слишком с судьбой самого героя», – писал сам автор [1, Т. 8, 481]. Уже эта мысль свидетельствует о вторичности авантюрной линии в определении содержательной сути произведения. Афера Чичикова – замечательный способ иллюстрации современной автору действительности, причем типизированной, пусть во многом и гротескно, до высшей степени обобщения, до эпоса. Н. В. Гоголь осознавал это, отведя своему творению отдельную жанровую нишу, названную им «меньшие роды эпопеи»: «В новые веки произошел род повествовательных сочинений, составляющих как бы средину между романом и эпопеей, героем которого бывает хотя и частное и невидное лицо, но, однако же, значительное во многих отношениях для наблюдателя души человеческой. Автор ведет его сквозь цепь приключений и перемен, дабы представить с тем вместе вживе верную картину всего значительного в чертах и нравах взятого им времени, ту земную, почти статистически схваченную картину недостатков, злоупотреблений, пороков и всего, что заметил он во взятой эпохе и времени, достойного привлечь взгляд всякого наблюдательного современника» [1, Т. 8, 478–479].

Как видим, задачу свою автор видит в создании масштабного полотна, в фиксации современного ему мирообраза действительности, и проблема определения конфликта сводится здесь к вечному противостоянию философских категорий «сущее» и «должное». Иными словами, в поэме отражен конфликт действительного, имеющегося здесь и сейчас («картина недостатков, злоупотреблений, пороков»), и желаемого. Причем, по верному замечанию С. Машинского, идеал неясен и самому автору, но «он, этот идеал, он выражен в поэме, он ее завершает не только композиционно, он дает ей идейно-художественное завершение, и без него не было бы поэмы» [2, 342]. Нечеткие контуры этого идеала, думается, могут быть определены «от противоположного»: этой логике следовал и сам автор, обнажая «всю страшную, потрясающую тину мелочей, опутавших нашу жизнь, всю глубину холодных, раздробленных, повседневных характеров, которыми кишит наша земная, подчас горькая и скучная дорога» [1, Т. 6, 124]. Об этом же, анализируя жанровую сущность поэмы Н. В. Гоголя, говорит и В. Г. Белинский: «В смысле поэмы «Мертвые души» диаметрально противоположны «Илиаде». В «Илиаде» жизнь возведена на апофеозу; в «Мертвых душах» она разлагается и отрицается» [3, Т. 6, 414]. Что же отрицает автор, несколько завуалировав силу своего отрицания столь свойственным ему гуманизмом, верой в человека и мягким юмором, не часто переходящим границы иронии?

В первую очередь, исходя из заглавия произведения, отрицание Н. В. Гоголя направлено против «мертвых» душ помещиков и чиновников. Это косные, остановившиеся в своем духовно-нравственном развитии люди, воспринимающие привилегированное положение как должное, пренебрегая своими обязанностями и не неся ответственности. Анализ этих образов посвящено значительное количество исследовательских работ<sup>1</sup>, здесь же остановимся на вопросе принадлежности Чичикова к миру «мертвых душ».

Это единственный персонаж, чья биография раскрыта нам в деталях, а образ социально и психологически детерминирован: бедное детство, желание «выбиться в люди»; завет отца «копи копейку: эта вещь надежнее всего на свете... Все сделаешь и все прошибешь на свете копейкой»; наконец, забота о будущем семействе. Чичиков показан в динамике, поскольку историческая новизна этого типа давала широкий диапазон возможностей

<sup>1</sup> В последнее десятилетие значимым вкладом в интерпретацию творческого наследия Н. В. Гоголя явились труды И. А. Виноградова, В. А. Воропаева, В. Ш. Кривоноса, И. А. Есаулова, А.И. Иваницкого, И. И. Гарина и ряда других.

для его развития. В первом томе Чичиков – явно и только приобретатель, и это еще одно гоголевское «отрицание». Автор видел энергию своего героя, справедливо оценивал его возможности на пути обновления жизни (и потому он противопоставлен всем персонажам поэмы), но прошлое Чичиковых «определяет их настоящее» [2, 326]. В погоне за капиталом имеющиеся у человека морально-нравственные представления и принципы уступают место неразборчивости средств достижения этого капитала. «Наполеоновский размах» действий нового героя своего времени нивелирован целью и средствами ее достижения.

Непосредственно за разоблачением Чичикова следует повесть о капитане Копейкине. Она требуется автору для усиления идейной линии, социального обличительного пафоса. Изображая высшие сферы государственной власти, Гоголь поднимается до высшего отрицания – отрицания государственного аппарата, все столь же, со времен Стародума, «неисцелимо больного». Автор намеренно ведет Копейкина сразу к министру, поскольку этой фигурой как бы замыкается цепочка людей, стоящих на страже общественной справедливости, отвечающих за нее. В действительности происходит предсказуемое – полное пренебрежение не только интересами ходатайствующего, но и своими прямыми обязанностями: «Я для вас ничего не могу сделать; старайтесь покамест помочь себе сами, ищите сами средств» [1, Т. 6, 167]. Копейкин своеобразно последовал совету министра, утверждая собственную справедливость – грабя казенные обозы. В то же время это протест самого автора, выраженный им в бунтарстве своего героя.

Идейным стержнем поэмы является судьба России, неразрывно связанная с судьбой народа. В «Мертвых душах» вершиной эпического полотна является простой народ, «живые души», предмет интереса и торга Чичикова. Реализм автора в описании жизни народа, мастерство типизации «народной физиономии» делают «Мертвые души» определенным этапом в развитии русской критической литературы и в воплощении категории «народность», в частности. Тем не менее, народные образы и картины народной жизни, представленные в поэме, часто неоднозначны. К примеру, Степану Пробке и Абакуму Фырову противопоставлены крестьянская девчонка Пелагея, не умеющая различать право и лево, и крепостной слуга Плюшкина, а безразличию Петрушки к смыслу прочитанного любовь русского народа к песням. Однако автор рассчитывал на развитие тем и мотивов во второй и третьей частях работы, здесь же оставил надежду на прозорливость читателя, которому «в сей же самой повести почувются иные, еще доселе небранные струны, предстанет несметное богатство русского духа... Подымутся русские движения... и увидят, как глубоко заронилось в славянскую природу то, что скользнуло только по природе других народов...» [1, Т. 6, 184]. Мысли о богатой одаренности русского народа, о его силе и возможностях являются в том числе выражением страстно желаемого – увидеть величие русской души, реализацию ее возможностей и, как следствие этого, достижение определенного идеала бытия.

Таким образом, конфликт поэмы Н. В. Гоголя сводится к противоречию общественных форм русской жизни с ее «глубоким субстанциальным началом» [3, Т. 6, 417]. Для выражения своей мечты о возрождении России автор прямо обращается к читателям в лирических отступлениях, однако это не нарушает канонов реализма, и тем более не противоречит сущностным признакам поэмы, стремящейся к отражению авторского видения проблемы.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гоголь, Н. В. Полное собрание сочинений : в 14 т. / Н. В. Гоголь. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1934–1952.
2. Машинский, С. Художественный мир Гоголя / С. Машинский. – М. : Просвещение, 1971.
3. Белинский, В. Г. Полное собрание сочинений : в 13 т. / В. Г. Белинский. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1953–1959.



## Секция 7

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЖУРНАЛИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

---

УДК 070:378.183.3

*Дарья Владимировна Арехина*  
*г. Пенза, e-mail: dashkevich92-92@mail.ru*

### НАУЧНЫЙ СТУДЕНЧЕСКИЙ КРУЖОК «СОВРЕМЕННАЯ ЖУРНАЛИСТИКА И ПРОБЛЕМЫ ЭТНОКУЛЬТУРЫ»: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ

С учетом современных геополитических процессов, состояния журналистики и науки был создан на кафедре «Журналистика» Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ в 2014 г. научный кружок (руководитель – доцент Е. К. Рева), в рамках которого на студенческом уровне проводится изучение проблем, связанных с перспективными направлениями государственной политики Российской Федерации. Работа ведется как на основе традиционных методов исследования (историко-генетический, сравнительно-типологический, компаративистский), так и относительно новых (культурологический, герменевтический, контекстный), используется имагологический подход в анализе многоаспектного функционирования элементов этнокультуры в российской журналистике.

Проблематика студенческих исследований отличается актуальностью и новизной. Члены научного кружка работают над такими темами, как «Депортация чеченского народа в освещении периодической печати Северного Кавказа: проблема исторической памяти» (Е. О. Дуплева), «Фотография в периодической печати как способ отражения своеобразия национальной культуры (на материале чеченского журнала «Нана»)» (Д. С. Нырялкина), «Постсоветский диалог на страницах российских периодических изданий 2000-х г.: историко-культурный аспект» (К. С. Каеева), «Этнокультурный контекст современной газеты (на материале публикаций об Армении)» (И. О. Соколова), «Репрезентация культуры Индии в российской периодической печати: имагологический аспект исследования» (Т. Д. Михайлова). Эффективность работы научного кружка подтверждена публикациями в сборниках конференций, проводимых Пензенским государственным университетом, Российским университетом дружбы народов, Саратовским государственным университетом им. Н. Г. Чернышевского, Мордовским государственным университетом им. Н. П. Огарева и другими. Всего по тематике научного кружка опубликовано свыше 15 студенческих работ.

В настоящей статье мы остановимся еще на одном научном направлении работы кружка. Оно связано с изучением особенностей репрезентации культуры коренных малочисленных народов России в журналистике [1, 2]. Проблема сохранения многонационального государства, которым является Российская Федерация, затрагивается сейчас политиками, этнологами, культурологами, этнопсихологами. Для нас же интерес представляет то, как культура малочисленных народов представлена и интерпретирована в средствах массовой информации. Работа над данной темой привела нас к убеждению, что в условиях малочисленности этих народов, угрозы их исчезновения, недостаточного внимания к ним со стороны общественности, журналистика выступает своеобразным инструментом, через который заявляется, насколько богата традиционными культурами наша страна.

Журналистика, отражая особенности этнокультуры, придает смысловую значимость не только этнокультурной сущности, но и непосредственно тому образу этноса, который представлен в журналистском материале [3, 46]. Как доказательно пишет в своей статье «Основные принципы взаимодействия этнологии, культурологии и журналистики:

теоретический аспект» Е. К. Рева, «журналистика усиливает функциональную роль культуры в обществе и укрепляет ее свойства: репрезентация этнокультуры акцентирует ее социальность, т.е. посредством отражения в тексте национальных духовных доминант этнической группы повышается эффективность процесса межкультурной коммуникации <...>; журналистика "обеспечивает" культуре преемственность, выступая письменным (устным) источником ее передачи последующим поколениям; семиотическая природа культуры, не всегда понятная в процессе бытового общения, акцентируется посредством этнокультурной представленности в журналистике; авторский комментарий расшифровывает символичность национальных поведенческих особенностей, ритуалов, обычаев, межличностного взаимодействия членов этнической группы» [3, 47].

Из этого следует, что журналистике в процессе познания культурного многообразия нашего государства отводится исключительная роль. Учитывая это, в своем исследовании мы используем обширный эмпирический материал, представленный публикациями разных жанров в периодической печати («Огонек», «Русский репортер», «Смена», «Аргументы недели»), телевизионными программами («Свадебный генерал», «Редкие люди»), проектами на радио («Народы России»). Такой выбор обусловлен задачами исследования, в числе которых необходимость соотнесения особенностей культуры того или иного коренного малочисленного народа с журналистскими приемами ее воплощения в медиатексте: как специфика традиционной культуры влияет на выбранный журналистом жанр, используемые методы сбора информации, способы подачи имеющейся информации.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арехина, Д. В. Культура малочисленных народов Севера в освещении современной журналистики / Д. В. Арехина // Фрагменты исследований по филологии : сб. науч. тр. студентов, аспирантов и соискателей. – Саратов : Наука, 2014. – Вып. 7. – С. 9–11.
2. Арехина, Д. В. Культура малочисленных народов России и современные электронные СМИ: этножурналистский аспект / Д. В. Арехина // Ценностные ориентиры современной журналистики : сб. науч. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 24–26 сентября 2014 г.) / под ред. доц. Е. К. Рева. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – С. 81–84.
3. Рева, Е. К. Основные принципы взаимодействия этнологии, культурологии и журналистики: теоретический аспект / Е. К. Рева // Известия Уральского федерального университета. Серия 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2013. – № 3 (116). – С. 42–48.

УДК 378:001.891

*Екатерина Константиновна Рева*  
г. Пенза, e-mail: [ekaterina.re@rambler.ru](mailto:ekaterina.re@rambler.ru)

#### **ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В РАМКАХ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ**

В сентябре 2014 г. состоялась работа президиума Совета при Президенте Российской Федерации по межнациональным отношениям, в рамках которой обсуждался вопрос о реализации федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020)». В дискуссии принял участие заместитель Министра образования и науки Российской Федерации А. А. Климов, предложивший совершенствовать систему этнологического образования и подготовку кадров в сфере межнациональных и межконфессиональных отношений [1].

Реалии нашего времени заставляют задуматься о подготовке таких кадров в сфере журналистики, поскольку в области координации поликультурных отношений институт

СМИ призван аккумулировать положительное межнациональное взаимодействие, содействовать развитию диалога культур. При этом важна этнологическая подготовка студентов.

В материале Павла Чернышова «Минкомсвязи определило, где готовят лучших журналистов», опубликованном в газете «Известия», приводятся слова Дмитрия Бирюкова, председателя комиссии Общественной палаты по развитию информационного сообщества СМИ и массовых коммуникаций, категорично заявляющего, что «сейчас на рынке востребованы не журналисты, которые пишут обо всем, а люди, которые досконально разбираются в одной теме» [2].

Образование должно учитывать современные тенденции в науке. Поэтому в настоящей статье мы приводим некоторые положения, актуальные в аспекте этнокультурной подготовки будущих специалистов, освещающих межнациональные отношения.

Изучение журналистики в межнациональном контексте не может быть осуществлено без анализа совокупного функционирования таких категорий, как этнология и культурология. Предлагаемый междисциплинарный и системно-интегративный подход в исследовании периодической печати с точки зрения репрезентации этнокультуры позволяет актуализировать и конкретизировать внутренне связанные с указанными категориями понятия «этничности», «самоидентификации», «исторической памяти», «культурной памяти» и т.п., определить механизмы, способные влиять на сознание современного общества; последнее, с учетом историко-культурных реалий настоящего времени, требует инновационных методов и концепций, ведущих к пониманию глубинных основ системы идеалов, ценностей, доминирующих в каждой конкретной (национальной) культуре и обуславливающих поведение ее представителей.

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы определить значение взаимодействия этнологии, культурологии и журналистики для выявления сущностных признаков культуры как атрибута принадлежности определенной этнической группы. Методологическую основу данной работы составили труды В. С. Агеева, Ю. В. Арутюняна, Е. В. Ахмадулина, М. М. Бахтина, Л. М. Дробижевой, А. Г. Здравомыслова, Л. Г. Ионина, И. В. Кондакова, Т. М. Мастюгиной, Л. С. Перепелкина, Ю. П. Платонова, Г. Г. Шпета.

Учитывая, что культура представляет собой разноплановую реальность, эта категория в аспекте предлагаемого исследования будет рассматриваться как основная компонента образа нации. Целесообразность такого подхода подкрепляется имеющейся терминологической базой в этнологии и смежных с ней областях научного знания – этносоциологии, этнопсихологии, этнопедагогике. Культурология в современном понимании есть набор «частнонаучных подходов к своему предмету (культуре) – социологического, психологического, этнологического, политологического, семиотического, экологического, которые в сумме и составляют обобщенное проблемное поле междисциплинарных исследований культуры» [3, 287].

Немаловажным обстоятельством для идеологического вектора журналистики в контексте поликультурных отношений является тип межэтнического взаимодействия, доминирующий или стремящийся к преобладающему влиянию в конкретном обществе, государстве.

Актуальность этого фактора подчеркивает Президент Российской Федерации. В своем «Послании Федеральному собранию (12 декабря 2012)» В. В. Путин, имея в виду также и национальный аспект, акцентирует тезис о том, что «в нашем многообразии всегда была красота и сила» [4]. Сохранению этой тенденции способствует пристальное внимание средств массовой информации к национальной культуре всех проживающих на территории России народов, систематичность информированности о ее специфике и репрезентация этнокультурных ценностей. Регулирующая функция журналистики, имеющая целью социально скоординировать действия аудитории, также в той или иной степени предполагает наличие категории культуры: этнокультурная грамотность массового читателя (зрителя, слушателя) позволит ему считаться с ценностями другой культуры. В этой связи снова реализует себя понятие толерантного отношения, в содержательной характеристике которого главным выступает и то, что оно связано с любовью, дружбой, уважением и принятием, и, следовательно, то, что оно исключает ненависть, вражду, презрение и отвержение.

При этом их место «не обязательно занимают противоположные отношения; очень часто эмоциональным фоном толерантности служит абсолютно нейтральное отношение», которое не рекомендуется отождествлять с равнодушием [5, 9]. Следовательно, осведомленность массовой аудитории о национальной культуре тех или иных народов препятствует возникновению негативной реакции, имеющей в своей основе националистические предпосылки.

Профессор В. М. Березин, определяющий категориальное содержание культуры с точки зрения ее функционирования в журналистике, уделяет особое внимание важной для нас проблеме роли журналистики в межнациональных отношениях. Подчеркивается, что культура как коммуникация – «это пласт, срез подобного информационного избытка, в котором человек создает, структурирует себя посредством ассоциаций, вызванных этими элементами инфосферы. Это происходит в первую очередь с помощью ассоциаций, связанных с нравственным, эстетическим опытом человечества, традициями народной, национальной, в том числе – религиозной культуры» [6, 145]. Таким образом, ученый обращается к самобытным началам, являющимся ключевыми в понимании образа нации. Актуализация этого фактора способствует не только пониманию этноса через материальную (определенную) культуру, но и, что, на наш взгляд, наиболее важно в аспекте межнациональных отношений, через осознание духовной сферы, которая предопределяет мировосприятие нации.

Культура в свою очередь также является функциональной категорией. Ей присущи следующие свойства: социальность – «в ней всегда обязательно присутствует момент взаимодействия людей, она создается в обществе, является его функцией»; преемственность – «культура не может существовать без передачи опыта от поколения к поколению, которая обеспечивает ее развитие»; знаковость – «вся культура может быть представлена как знаковая система, любой ее объект в процессе создания наделяется знаково-символическим смыслом» [7, 200].

Журналистика, репрезентируя особенности национальной культуры, придает словую значимость не только этнокультурной сущности нации, но и непосредственно тому образу этноса, который отображается в журналистском материале. Известный теоретик литературы М. М. Бахтин пишет о том, что «ни одна культурная ценность <...> не может и не должна остаться на ступени простой наличности, голой фактичности психологического или исторического порядка; только систематическое определение в смысловом единстве культуры преодолевает фактичность культурной ценности» и далее – «факт и чисто фактическое своеобразие не имеют права голоса; чтобы его получить, им нужно стать смыслом» [8, 9–10]. Адаптация суждений М. М. Бахтина к проблеме взаимодействия журналистики и культурологии приводит к выводу, что журналистика – способ ретрансляции национальных культурных ценностей этноса и своеобразный инструмент, способный в контексте межэтнических отношений актуализировать духовно-нравственное содержание жизни этноса.

Таким образом, журналистика способна отразить «дух», «душу», «характер» нации, категории, которые философ и этнопсихолог Г. Г. Шпет выделяет как основные применительно к нации. Суждения и выводы, представленные в его знаменитой работе «Введение в этническую психологию», помогают нам продемонстрировать значимость репрезентативных возможностей журналистики в этнокультурном аспекте. Г. Г. Шпет пишет: «Каждый исторически образующийся коллектив – народ, класс, союз, город, деревня и т.д. – *по-своему* воспринимает, воображает, оценивает, любит и ненавидит объективно текущую обстановку, условия бытия, само это бытие – и именно в *этом его отношении ко всему*, что объективно есть, выражается его "дух", или "душа", или "характер" в реальном смысле» [9, 479]. Журналистика, обладая большим арсеналом методов и приемов, способна передать «характер» этноса, показать его «дух» и «душу». Следуя за положениями, выдвигаемыми ученым, скажем, что репрезентация национальных культурных ценностей средствами массовой информации учит «читать "выражение" культуры и социальной жизни так, чтобы и смысл их понять, и овевающие его субъективные настроения симпатически уловить, прочувствовать, со-пережить» [9, 480]. Этнопсихологическая точка зрения

Г. Г. Шпета неразрывно связана с культурологическим содержанием его теории, поскольку он акцентирует сущностные основы жизни народа, которые составляют культурный базис этноса: «"Духовный уклад" народа есть величина меняющаяся, но неизменно присутствующая при всяком полном социальном переживании», «определяющие источники всякого конкретного переживания лежат в духовном укладе, *который предопределяет действия и переживания* (курсив наш – Е. Р.) не только индивида, но и всякой группы» [9, 574].

Таковы некоторые теоретико-методологические послы для изучения современных проблем журналистики в межнациональном контексте.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гаджимет Сафаралиев принял участие в работе президиума Совета при Президенте Российской Федерации по межнациональным отношениям. – URL: <http://safaraliev.com> (дата обращения: 05.11.2014).

2. Чернышов, П. Минкомсвязи определило, где готовят лучших журналистов / П. Чернышов // Известия. – 2014. – 18 декабря. – URL: <http://izvestia.ru/news/580969> (дата обращения: 18.12.2014).

3. Кондаков, И. В. История культурологической мысли : в 2 т. / И. В. Кондаков // Культурология. XX век : энциклопедия. – СПб. : Университетская книга ; Алетейя, 1998. – Т 1. – 447 с.

4. Путин, В. В. Послание Президента Федеральному собранию / В. В. Путин. – URL: <http://президент.рф/news/17118> (дата обращения: 07.04.2013).

5. Леонтьев, Д. А. К операционализации понятия «толерантность» / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 3-16.

6. Березин, В. М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия / В. М. Березин. – М. : РИП-холдинг, 2003. – 149 с.

7. Набок, И. Л. Педагогика межнационального общения / И. Л. Набок. – М. : Академия, 2010. – 304 с.

8. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М. : Худ. лит., 1975. – 809 с.

9. Шпет, Г. Г. Предмет и задачи этнической психологии / Г. Г. Шпет // Сочинения. – М. : Правда, 1989. – 601 с.

**УДК 070**

***Кристина Викторовна Титунина***  
*г. Пенза, e-mail: Titunina@list.ru*

#### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕРИОДИКА ПЕНЗЫ

Периодические издания по вопросам воспитания, обучения и образования всегда играли важную роль в обществе и пользовались спросом. В России первые педагогические журналы относятся к концу 18 – началу 19 вв.

Всего несколько месяцев существовал литературно-научный и общественно-педагогический журнал «Жизнь» (1917 г.) Это издание Пензенского народного университета, открывшегося 21 ноября 1917 г. и закончившего к моменту выхода первого номера также первый академический год своей культурно-просветительской работы [1]. За этот год было сделано немало ценных попыток в деле просвещения народа. Много места в журнале занимал отдел прозы и поэзии. Из прозы успели опубликовать рассказы Б. Найкина «Человек», Ив. Арямова «Ниночкин папа» и «Все в прошлом». Более совершенными в художественном плане являются поэтические произведения. Журнал публиковал и научные статьи.

В 1918–1919 гг. состоялся три выпуска журнала «Народная единая трудовая школа», редактором которого был Н. В. Севастьянов. Журнал являлся изданием Пензенского уездного отдела народного образования. Он открывался публикацией официального Положения о единой трудовой школе РСФСР. Документ включал разделы, касающиеся школьной работы, основных принципов самоуправления единой трудовой школы, мер по проведению плана преобразования школ. Далее следовали рекомендации Государственной комиссии по просвещению «Основные принципы единой трудовой школы». В журнале «Народная единая трудовая школа» из-за излишней идеологизации не всегда объективно рассматривались проблемы школьного образования. Но на его страницах все же был поставлен ряд серьезных вопросов, требующих безотлагательного решения.

Дольше просуществовал журнал Пензенского губернского отдела народного образования «Просвещение» (1921). Именно этот журнал впервые начал затрагивать проблемы просвещения национальных меньшинств. Редакция журнала активно публиковала программы работы по самообразованию, методические указания, информировала читателей о жизни и быте учителей. В журнале выделяются три больших раздела: «Социальное воспитание и трудовая школа» (статьи Ю. Трушиной «Летние колонии и их роль в деле воспитания жизнерадостного ребенка», М. Коновалова «Трудовой принцип и практический труд в области естествознания», П. Толузакова «Рисование в школе»); «Политико-просветительская работа и вопросы внешкольного образования» (статьи о музейно-экскурсионном деле, губпрофсекции и т.д.); «Профессиональная жизнь» (циркуляры, решения и т.д.). Через некоторое время журнал закрыли.

В январе 1926 г. журнал «Просвещение» начал выходить снова. Первый после возобновления номер открывался редакционным обращением к работникам просвещения, в котором говорилось, что каждый учитель имеет в практической работе иногда очень ценные и интересные достижения, но никто о них, за исключением узкого круга ближайших сотрудников, обычно не знает. Этот ценный опыт пропадает даром, что нельзя признать нормальным явлением – его надо использовать в практической работе. Поэтому журнал попытается стать собирателем всего самого ценного: «Пусть каждый учитель, каждый политпросветработник, вожатый отряда пионеров почувствует, что журнал – это его кровное родное дело, внимательно продумает всю свою работу и просто, искренне, правдиво расскажет о своих лучших достижениях, сомнениях и встреченных трудностях».

В первых же номерах «Просвещения» были выделены отделы повышения квалификации и самообразования просвещенца, краеведческий и профжизни. Редакция опубликовала программы самообразовательной работы, методические указания, очерки о природе и экономике Пензенской губернии, об основных задачах культурного и хозяйственного развития, информировала читателей о жизни и быте учителей, давала рекомендации по работе профячеек, вела губернскую просвещенческую хронику, библиографию.

В этом же номере была обнародована программа по педологии для коллективной и индивидуальной работы по повышению квалификации учителя I ст. Учитель, по убеждению составителей программы, должен обладать знаниями по анатомии, физиологии и гигиене детского возраста, уметь измерять рост детей, знать, как протекают в человеке нервно-мозговые процессы, из чего складываются элементы поведения ребенка и как следует возбуждать и направлять эти процессы (рефлексология). Только зная реальную среду, окружающую каждого ребенка, – утверждает составитель программы, – педагог может работать с детьми.

В 2010 г. ректор Пензенского института развития образования Г. Н. Белорыбкин выступил с предложением издавать популярный журнал об образовании. В институтском журнале «Просвещение» публиковались конспекты уроков и сценарии внеклассных мероприятий, различные методические разработки педагогов области. Г. Н. Белорыбкин подчеркивал, что на страницах нового журнала должны быть живые обсуждения, споры, интересные факты и события, происходящие в сфере образования в регионе. Концептуальными требованиями явились доступность в изложении материала и иная, более интересная, чем в «Просвещении», верстка статей. Была собрана творческая группа. Во время первого «мозгового штурма» было придумано название «Классный журнал», обсуждена тема

тика, разработан приблизительный логотип. Было решено, что к августовской педагогической конференции выйдет первый номер.

Основные задачи издания изложены в статье редактора в первом номере «Классного журнала»: «Мы прекрасно понимаем, что в век информационных технологий удивить кого-то очередным печатным изданиям невозможно. Но все же попробуем. Главное, что мы хотим представить на страницах нашего журнала, – это живое человеческое слово, интересные мысли и реальные дела. При этом мы не будем обходить стороной те проблемы, которые живо обсуждаются в образовательном сообществе, а наоборот, будем ставить эти проблемы, предлагать решения и (в этом, наверное, главное отличие нашего журнала) активно обсуждать их в интернет-пространстве. Собственно поэтому наш журнал и был задуман как составная часть сетевого сообщества в Интернете. В частности, мы остановились на сетевом образовательном сообществе «Открытый класс» ([www.openclass.ru](http://www.openclass.ru)), которое, на наш взгляд, наиболее соответствует поставленным целям и задачам» [2].

В «Классном журнале» представлены рубрики «Образование сегодня, завтра», «Хочу все знать», «Педагогика и психология», «От проекта – к бизнесу», «Здоровье и безопасность», «Школа мастеров», «Это интересно», «Есть мнение!», «Для души».

Журнал «Мы – родители» – единственный пензенский журнал, адресованный будущим и молодым родителям [3]. Выходит с 2008 года с периодичностью раз в месяц в формате В5, имеет тираж 4000 экземпляров. Главный редактор журнала – многодетная мама Екатерина Михайловна Самсонова. Журнал по праву можно назвать необычным: непривычный для пензенской аудитории формат, нестандартные темы, а в роли журналистов чаще всего выступают эксперты в области развития детей.

В «Мы – родители» можно заметить многообразие рубрик: «События», «Важная тема», «Важный разговор», «День аиста», «Мамин блог», «Уже большой/ уход», «Уже большой/ воспитание», «За покупками», «Мы ждем ребенка», «Как это делают», «Психология» и т.д. Как правило, рубрики постоянные, но бывают и исключения. В журнале часто рассказывается о досуговых центрах Пензенской области, которые помогают детям уже с ранних лет развивать в себе определенные навыки и умения.

Педагогические издания Пензенской области прошли долгий и тернистый путь, но каждое оставило свой след в истории. Они всегда активно освещали и обсуждали на своих страницах преобразование в педагогической сфере, взаимоотношения в обществе. В настоящее время педагогические издания продолжают оставаться связующим звеном между педагогикой как наукой и обществом, пользующимся ее достижениями.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Жаткин, Д. Н. История средств массовой информации Пензенского края / Д. Н. Жаткин, Б. А. Дорошин. – Пенза, 1998.
2. Классный журнал. – 2010–2014.
3. Мы – родители. – 2008–2014.

## Секция 8

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО: КЛАССИКА И СОВРЕМЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕНЗЕНСКОМ КРАЕ

---

---

УДК 373.5(09)(471.327)

*Вячеслав Алексеевич Власов*  
г. Пенза, e-mail: vlasov.penza@mail.ru

### СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕНЗЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ (1874–1917)

В XIX в. в Пензенской губернии были заложены основы педагогического образования. Первым в губернии специальным учебным заведением, готовившем учителей, стала Пензенская учительская семинария, открытая 12 сентября 1874 г. Это было среднеспециальное учебное заведение, цель которого заключалась в том, чтобы «дать педагогическое образование молодым людям всех сословий православного вероисповедания, желающим посвятить себя учительской деятельности в начальных училищах ведомства Министерства народного просвещения» [1]. Обучение было бесплатным и продолжалось три года. В семинарию принимались юноши с 14 лет, которые получали стипендию от казны, земств, сельских обществ и частных лиц, а также своекоштные воспитанники (т.е. обучающиеся за свой счет). Абитуриенты сдавали вступительные экзамены по Закону Божьему, русскому языку, чистописанию и арифметике. В 1874 г. прошение о поступлении подали 62 человека, возраст которых колебался от 14 до 23 лет. Это были учащиеся гимназий и первого класса духовной семинарии, выпускники уездных и духовных училищ. По итогам экзаменов в первый класс был зачислен 31 человек [2, 30]. В 1876 г. при семинарии было открыто начальное училище для прохождения практики обучающимися.

За три года обучения воспитанники семинарии должны были изучить Закон Божий, русский и церковнославянский языки, арифметику с основами геометрии, педагогику и дидактику, российскую историю с элементами всеобщей истории, географию России и краткую всеобщую географию, естествознание с основами сельского хозяйства (особенно огородничества и садоводства), пение, рисование и черчение. Кроме этого студенты изучали основы столярного, плотницкого и шорного ремесел, получали знания по медицине и праву. В 1879 г. Министерство народного просвещения приняло решение об обучении мордовскому языку «тех воспитанников из мордвы, которые будут назначены учителями народных училищ в местности среди мордовского населения» [3, 6].

Согласно «Правилам для учащихся» воспитанникам запрещалось «принадлежать к какому-либо тайному (т.е. неразрешенному правительством) обществу или кружку». Нарушение этого правила влекло немедленное исключение без права поступления вновь в учебные гражданские и военные заведения. Воспитанникам также запрещалось посещение трактиров и других заведений, где продавалось вино. Ходить в театр разрешалось только с дозволения дирекции [4, 247].

Выпускники семинарии получали свидетельство на звание учителя и на время занятия этой должности освобождались от всех видов личных повинностей, в том числе и военной. После окончания семинарии ее выпускники могли продолжить образование в учительских институтах.

Первым директором семинарии был назначен известный педагог и краевед Владимир Харлампиевич Хохряков (1828–1916), окончивший Казанский университет, ранее ра-



ботавший в дворянском институте и гимназии, а также инспектором народных училищ Пензенской губернии. В семинарии он преподавал педагогику и историю. За отличие по службе на ниве народного просвещения В. Х. Хохряков в 1883 г. был произведен в чин действительного статского советника. В 1885 г. по состоянию здоровья он был вынужден оставить пост директора, но продолжил заниматься изучением истории пензенского края. Он первым в Пензенской губернии стал собирать материалы о М. Ю. Лермонтове, записывать воспоминания очевидцев, делать копии с автографов. После В. Х. Хохрякова директорами семинарии были А. М. Аничков и А. А. Остроумов.

На момент открытия семинария не имела своего собственного здания и размещалась в доме купца Швецова на Базарной площади, а в 1891 г. она переехала в свое собственное двухэтажное здание на улице Садовой (которое до начала 1970-х гг. являлось корпусом Пензенского государственного педагогического института им. В. Г. Белинского). К этому времени полностью сложился ее педагогический коллектив. В штате семинарии, кроме директора, состояли 11 преподавателей, учитель начального училища и врач, а также 9 человек обслуживающего персонала. Семинария имела квартиры для преподавателей, сад с пчельником. В 1875 г. были открыты кабинеты естественных наук и физической. Библиотека семинарии располагала необходимой литературой, выписывала журналы «Народная школа», «Семья и школа», «Детское чтение», «Школьная жизнь», газету «Педагогический вестник» и другие.

Казенные стипендиаты, которые составляли большинство воспитанников, обеспечивались бесплатно одеждой, обувью, питанием и жильем. Для них в учебном корпусе имелся пансион. После окончания семинарии они должны были отработать не менее 4 лет по назначению попечителя учебного округа. Семинария имела общежитие для своекоштных студентов, которое содержало Пензенское земство. Плата за общежитие составляла 5 рублей в месяц. Питались они на артельных началах. Завтраки получали вместе с казеннокоштными студентами за счет Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим в народных училищах Пензенской губернии им. А. С. Пушкина.

Контингент учащихся семинарии был невелик и не превышал 100 человек. Социальный состав воспитанников был разнородным и выглядел, например, в 1914 г. так: из 92 обучающихся дети крестьян составляли 70 человек, купцов и мещан – 14, дворян и чиновников – 7, казаков – 2. Невелико было и число выпускников. Так, в 1877 г. семинарию окончили 20 человек, в 1900 – 14, в 1917 – 24 человека. Основная масса выпускников направлялась в сельские начальные училища. Кроме этого семинария направляла своих выпускников и в другие губернии. Например, в отчете дирекции семинарии за 1889 г. отмечалось, что в Саратовской губернии работают 6 выпускников, в Тамбовской – 3 выпускника.

Многие воспитанники семинарии оставили заметный след в культурной жизни Пензенского края. К ним можно отнести народного учителя, краеведа и публициста Г. Д. Смагина, создавшего в 1910 г. при Атмисском начальном училище Нижнеломовского уезда краеведческий музей; М. Я. Кобина, заведующего Пензенской педагогической опытной станцией, победителя Всероссийского конкурса «Лучший учитель РСФСР 1923 г.» и др. До 1918 г. в учительской семинарии было подготовлено свыше 800 народных учителей.

Кроме семинарии в дореволюционный период учителей готовили и в Пензенской женской гимназии, где был открыт восьмой педагогический класс, и в Пензенском реальном училище, где также был открыт дополнительный (седьмой) класс для подготовки народных учителей. В 1915 г. была открыта Саранская, а в 1916 – Инсарская учительские семинарии.

1 июля 1916 г., в суровых условиях Первой мировой войны, в г. Пензе было основано новое учебное заведение для подготовки учителей более высокого типа – учительский институт. Это было среднее мужское педагогическое учебное заведение для подготовки учителей городских училищ. Для практики воспитанников института при нем было открыто городское училище. На торжественном открытии института директор Пензенской учительской семинарии А. А. Остроумов отметил, что «с возникновением института возникает новый рассадник педагогической мысли и педагогической практики и притом представляющий высшую ступень педагогического дела, которому служит и семинария» [5, 307].

В 1916 г. на первый курс института было принято 22 человека (приемные экзамены сдавали 49 человек), 11 из них окончили учительские семинарии, 3 – высшие начальные училища, 5 – педагогические курсы при них, 2 были со свидетельствами на звание учителя начальных училищ, 1 – с домашним образованием. Среди поступивших 17 человек были детьми крестьян и 5 – детьми мещан. Плата за обучение в институте составляла 40 руб. в год. Размер казенной стипендии составлял 200 руб. в год (20 человек являлись казенными стипендиатами и 2 – своекоштными) [6, 12].

Преподавание велось в форме бесед, по лекционному и вопросно-ответному методу. В течение недели проходили 35 уроков: русский язык и словесность (6), математика (7), история (3), география (3), естествоведение (3), Закон Божий (2), физика (2), черчение и рисование (5), пение (2), чистописание (1) и гимнастика (1) [7, 5]. На 1917 г. было решено выписать в фундаментальную библиотеку следующие журналы: «Русская школа», «Вестник воспитания», «Педагогический сборник», «Вопросы философии и психологии», «Вера и разум», «Искусство и жизнь», «Русская старина», «Русский филологический вестник», «Физик-любитель», «Физическое обозрение»; в ученическую библиотеку института: «Исторический вестник», «Природа», «Естествознание и география», «Школьные экскурсии и школьный музей» [8, 50 об.].

Директором института был назначен 36-летний Михаил Максимович Коновалов, окончивший Юрьевский университет по естественно-историческому отделению. С 1909 г. он работал в Пензенской учительской семинарии наставником естествознания. В 1913 г. «за отлично-усердную службу и особые труды» М. М. Коновалов был награжден орденом Св. Станислава 3-ей степени. Кроме него в институте работали еще 9 преподавателей и служащих: Е. И. Ягодин – законоучитель, кандидат богословия (окончил Пензенскую духовную семинарию и Казанскую духовную академию), Г. И. Евсеев – преподаватель математики (Юрьевский университет), П. В. Пичугин – преподаватель графического искусства (Московское художественное Строгановское училище), А. Л. Хвощев – преподаватель истории (Московская духовная академия), А. А. Львов – преподаватель физики (Юрьевский университет), А. В. Касторский – преподаватель пения, А. С. Березин – учитель гимнастики, А. В. Бономорский – врач (Казанский университет), В. К. Церлинг – письмоводитель [9, 142 об.].

Институт располагался в помещении, взятом в наем у К. С. Тихомировой по ул. Садовой, 12. В нем было 8 комнат с кухней, ванной, водопроводом и отоплением (калорифером).

1917 г. внес заметные изменения в жизнь Пензенского учительского института. 14 июня Временным правительством разрешено принимать в учительские институты без экзаменов лиц, окончивших средние учебные заведения и учительские семинарии. При поступлении в институт требовалось два года педагогического стажа. В июле 1917 г. Министерство народного просвещения разрешило принимать в учительские институты лиц обоего пола. Учительские институты реформировались в более высокий тип учебных заведений. Они занимали положение как бы между средним и высшим учебным заведением и представляли некоторую аналогию с первыми двумя курсами общеобразовательных факультетов университетов с добавлением психолого-педагогических и методических дисциплин.

Таким образом, в дореволюционный период в Пензенской губернии были заложены основы педагогического образования, которые можно было в дальнейшем эффективно развивать.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пензенские губернские ведомости. – 1874. – 14 сентября.
2. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. 136. Оп. 1. Д. 95.
3. ГАПО. Ф. 136. Оп. 1. Д. 155.
4. Винокуров, Г. Ф. Пензенская учительская семинария / Г. Ф. Винокуров // Очерки истории народного образования Пензенского края. – Пенза, 1997.

5. Власов, В. А. Пензенский учительский институт (1916–1923) / В. А. Власов // Очерки истории народного образования Пензенского края. – Пенза, 1997.
6. ГАПО. Ф. 137. Оп. 1. Д. 19.
7. ГАПО. Ф. 137. Оп. 1. Д. 5.
8. ГАПО. Ф. 137. Оп. 1. Д. 5.
9. ГАПО. Ф. 137. Оп. 1. Д. 9.

**УДК 378(471, 327)(03)**

*Лада Николаевна Живаева*

*г. Пенза, e-mail: tmetodika@pnzgu.ru*

*Иван Федорович Шувалов*

*г. Пенза, e-mail: pzhurnalistika@yandex.ru*

**ПЕНЗЕНСКИЙ ПЕДИНСТИТУТ им. В. Г. БЕЛИНСКОГО  
НА ПУТИ ИНТЕНСИВНОГО РОСТА И РАЗВИТИЯ  
(К 75-ЛЕТИЮ СО ДНЯ ОСНОВАНИЯ)**

К началу 60-х гг. XX в. перед пензенским Педагогическим институтом встала задача — создать новую, современную материальную базу, значительно улучшить учебно-воспитательный процесс и решить кадровую проблему. По сути дела, надо было создать другой педвуз.

Основную роль в новом «рождении» института сыграл В. И. Милосердов, возглавлявший вуз с 1960 по 1970 гг. Именно при нем был спроектирован и построен в основном студенческий городок, который сейчас имеет институт. Дело В. И. Милосердова завершила М. В. Еманова, руководившая институтом до 1985 г. При ней были возведены главный учебный корпус и общежитие внизу улицы Лермонтова, корпус ЕГФ. Вместе со строительством и созданием материальной базы изменялся в лучшую сторону и учебно-воспитательный процесс. В 60–80-е гг. открылись новые факультеты и кафедры, десятки учебных кабинетов и лабораторий, оснащенных современным оборудованием. Так, в 1964 г. образован факультет иностранных языков, первыми деканами которого были Г. Г. Рожнова и В. В. Авдеев. В 1962 г. был открыт факультет общественных профессий (ФОП), деканом которого стал В. Т. Нечунаев. ФОП был первым среди вузов города Пензы и педагогических институтов страны факультетом, работающим на общественных началах и готовящим своих выпускников для работы в школах и на селе по второй, дополнительной специальности. Это было начинание, поддержанное самыми высокими инстанциями. Оно сделало институт известным в стране, опыт работы которого использовали не только вузы нашего города, но и большинство учебных заведений СССР [1]. В 1977 г. начал работать факультет начальных классов, деканом которого 13 лет был А. С. Драгунов. С открытием этого факультета институт стал готовить весь спектр специальностей для нашей школы. В 1967 г. открыт Музей боевой и трудовой славы, председателем Совета которого 30 лет был И. Ф. Кухарчук. В 1977 г. первых посетителей принял зоологический музей. В конце 80-х, уже при ректоре Н. И. Смоленском, открылся факультет переподготовки и повышения квалификации организаторов народного образования, деканами которого были А. С. Касимов и И. Г. Щербакова. С 1988 г. начинается работа по обучению иностранных студентов. И для этих целей была создана кафедра русского языка как иностранного, заведующей которой более 20 лет была Т. И. Суркова. В этом же году открыта первая в городе студенческая поликлиника.

Вместе с созданием материальной базы, открытием новых специальностей, кафедр и факультетов в 60–80-е гг. решалась и кадровая проблема. В начале 60-х гг. В. И. Милосердов добился открытия аспирантуры по геометрии, истории, анатомии и физиологии человека (руководители – проф. И. П. Егоров, В. И. Писарев, Л. М. Забеженский соответственно). Кроме того, десятки преподавателей были посланы в аспирантуру в Москву и Ле-

нинград. В 60-е гг. защитили докторские диссертации В. Д. Бондалетов, С. И. Жаков. В результате такой целенаправленной политики в 60–80-е гг. появились десятки молодых кандидатов наук, многие из которых до сих пор работают в институте. Кроме кандидатов наук, в 70–80-е гг. выросла и плеяда своих собственных докторов наук. Это В. Ф. Морозов, В. Г. Пузырев, И. П. Щерблякин, К. Д. Вишневский, Н. В. Фарбман, В. Н. Хрянин, Я. А. Вильчко, Н. А. Шарошкин, А. К. Артемов.

В эти годы в институте действовали 178 учебных кабинетов и лабораторий, в том числе 58, оснащенных техническими средствами обучения. Имелось 10 кабинетов школьного типа. Действовало студенческое конструкторское бюро, телесистема «Вуз – школа». Появились ЭВМ. Подготовка учителей шла по 11 специальностям. Доля остепененных преподавателей выросла до 40 %. Почти 60 % из них были выпускниками института разных лет. Контингент студентов вырос до 6,5 тыс. человек. Велась большая общественно-политическая работа, продуктивно работал ФОП, оказывалась большая шефская помощь селу и городу, на подъеме было стройотрядовское движение, спортивная работа.

В 1987 г. институт был признан победителем Всесоюзного соревнования среди вузов страны. За всю историю советской высшей школы из всех педагогических вузов страны такое удалось только Пензенскому и Алма-Атинскому институтам. Результатом этого стало проведение на базе института Всероссийского координационного совещания руководителей педагогических учебных заведений (24–26 июня 1981 г.). В нем участвовали около 100 ректоров вузов и более 250 директоров педучилищ. Совещание стало демонстрацией достижений вуза за предшествующие 20 лет, смотрам организационных способностей всего коллектива.

В 70–80-е гг. складываются научные школы по геометрии, русскому языку, литературе. Регулярно проводятся научные конференции различного уровня, в том числе и краеведческого направления. С 1987 г. выходит газета «Педагог».

В конце 80-х гг. в связи с перестройкой общественно-политической жизни в стране меняется в сторону демократизации и учебно-воспитательный процесс. Было пересмотрено содержание дисциплин, преподаваемых на кафедрах общественных наук. Начался эксперимент по свободному посещению лекции. В Ученые советы избирается значительное количество студентов, делается попытка ввести в студенческих общежитиях самоуправление. Произошли и структурные преобразования. В 1986 г. историко-филологический факультет был разделен на два: исторический (деканы – М. И. Ефремкин, В. В. Гошуляк и О. В. Ягов) и факультет русского языка и литературы (деканы – Э. М. Бравичева, Г. Е. Горланов и О. В. Христолюбова). В конце 1988 г. факультет общественных профессий (ФОП) был преобразован в факультет дополнительных педагогических профессий (ФДПП), деканом которого более 20 лет являлась В. А. Пиманова.

Конец 80-х-первая половина 90-х гг. – это время перехода института в новое структурно-качественное преобразование – в вуз широкого профиля. И связано оно с именем А. Ю. Казакова, бывшего ректором вуза в течение 22 лет. Основное содержание этого времени – целенаправленное и достаточно успешное движение института в новые политические и социально-экономические условия жизни и развития образования в стране. Несмотря на сложную общественно-политическую и социальную обстановку, вуз продолжал стабильно работать. Не закрылась ни одна из кафедр общественных наук, ни одна из педагогических специальностей. Более того, исходя из потребностей региона в кадрах нового направления, была расширена подготовка специалистов и непедagogического профиля. Здесь институт тоже был первым среди вузов Пензы. Так, в 1990 г. он начал подготовку практических психологов, в 1992 г. – специалистов по экономике и менеджменту, в 1993 – по юриспруденции, в 1994 – по социальной работе. Кроме этого, были открыты такие специальности, как «Технология и предпринимательство», «Химия», «Экология», «Логопедия», «Музыка», «Журналистика» и др. В связи с этим были открыты факультеты: 1) экономики и менеджменты (1993, деканы – Ж. М. Байрамова, Л. И. Крюкова); 2) юридический (1994, деканы – Г. Г. Страшко и В. Е. Костин); 3) психологии и социальной работы (1996, декан – Л. М. Дубовой); 4) довузовской подготовки (1992, декан – В. И. Коротов); 5) факультет по работе с иностранными студентами (1993, деканы – В. И. Васильев,

В. Н. Чернецов). В 2001 г. был образован еще один факультет — социологии и социальной работы (декан – А. Б. Тугаров).

В 90-е гг. появились платные образовательные услуги, расширяется международное сотрудничество. Растет контингент студентов и штат преподавателей. Появились новые структурные подразделения: гимназия, межвузовский научный центр, десятки новых кафедр, редакционно-издательский отдел, стадион «Труд», биостанция, спортивно-оздоровительная база и др.

Результатом этих больших и качественных изменений, а также успешной первой аттестации стало решение Госкомитета по высшему образованию РФ от 9 декабря 1994 г. о переименовании института в Педагогический университет. Это еще раз подтвердило тот факт, что вуз не только сохранился в это трудное время, но развивался и рос, превратившись в крупный учебно-научный педагогический комплекс и культурно-гуманитарный центр Пензенской области.

В третий период своего существования (1990–2012) Педагогический университет продолжал интенсивно развиваться. Заметно стало расти количество дипломированных специалистов. Увеличился прием в аспирантуру – с 20–25 чел. (в конце 80-х гг.) до 100 чел. (в 1999) и около 250 чел. в 2009 г. В аспирантуре было 26 специальностей по 12 отраслям знаний. Научными руководителями являлись 53 доктора наук, профессора и 30 кандидатов наук, доцентов. Кроме того, более 50 чел. готовили диссертации как соискатели.

Открылись Советы по защите кандидатских диссертаций: по отечественной истории (1994 г., председ. – Н. А. Шарошкин); по педагогике (1998, председ. – В. В. Полукаров); по социальной философии (1999, председ. – А. Б. Тугаров). За 10 лет, с 1990 по 2000 гг., преподаватели вуза защитили 13 докторских диссертаций, больше, чем за предшествующие 20 лет. Это Н. Б. Баранова, В. В. Балахонский, А. И. Влазнев, В. В. Гошуляк, В. Ю. Ильин, А. С. Касимов, В. М. Линьков, О. Н. Пономарева, В. В. Полукаров, А. В. Пузырев, В. Б. Семенов, В. В. Сохранов, А. Б. Тугаров. Большинство из них – выпускники вуза, и 6 чел. работают в институте до сих пор. Еще более яркая картина с защитой докторских диссертаций получилась в последние 12 лет этого периода: с 2001 по 2012 гг. в университете защитили докторские диссертации около 40 чел. Из них только 5 чел. не работают в институте в настоящее время. Кандидатские же диссертации защитили около 200 преподавателей.

Пик подъема всей работы педуниверситета этого времени приходится на 2009/10 учеб. год. На 1 февраля 2009 г. – год его 70-летия – в нем было 12 учебных факультетов, 11370 студентов (в т.ч. 5208 чел. на заочном отделении), 63 кафедры, 710 преподавателей. Из них – 458 чел. (64,5 %) – дипломированные специалисты, а 81 чел. (11,4 %) – доктора наук, профессора. Обучение шло по 33 специальностям на очном и по 24 на заочном отделениях [2, 11].

Среди преподавателей университета около 50 академиков и членов-корреспондентов различных академий, около 70 Почетных работников высшего профессионального образования РФ, 4 Заслуженных деятелей науки РФ (О. А. Барсуков, В. Д. Бондалетов, В. Н. Хрянин, И. П. Щеблыкин). Есть заслуженные работники искусства, физической культуры и спорта, отличники народного просвещения и отличники просвещения СССР. Несколько десятков имеют государственные награды. Среди работающих в настоящее время 15 почетных профессоров и докторов университета, более 20 чел. награждены почетной медалью ПГПУ «За заслуги перед университетом».

Большой вклад в становление и развитие института внесли заведующие кафедрами, деканы факультетов и их заместители, руководители общественных организаций, проректоры и административные работники. Их сотни. Назовем некоторых из них. Это деканы факультетов, имена которых не назывались: А. Н. Кузнецов, Л. С. Горшкова, Г. В. Сугробов, А. Ю. Казаков, В. И. Паньженский, О. П. Сурина (физмат); Л. Ф. Кириллюк, Н. А. Шарошкин, И. Ф. Шувалов (ИФФ); Н. И. Варламова, Е. У. Шадрина (Иняз); В. С. Куракин (ФФК); Л. Д. Мали (ФНСО); В. С. Харитоновна, Н. Г. Медведева, В. В. Куприянов (ЕГФ); проректоры Г. П. Смирнова, С. Ф. Абрамов, В. Д. Бубнов, В. П. Денисов, А. Т. Кондратьев,

М. А. Филимонов, А. М. Крысин, А. А. Ловков, И. Ф. Шувалов, М. А. Пятин, С. М. Васин, Н. В. Тупарева, М. Т. Генгин, Ю. А. Мазей.

Пензенский пединститут по праву гордится своими выпускниками, среди которых есть известные творческие работники (поэты, писатели, художники, артисты), чемпионы мира и Олимпийских игр, заслуженные тренеры, общественные, административные и партийные деятели, работники и руководители СМИ. Но основная гордость вуза – это учителя и педагоги, работающие как в Пензенской области, так и за ее пределами, в вузах и специальных учебных заведениях страны и за рубежом. Среди них – сотни заслуженных учителей РФ, тысячи почетных работников общего и среднего профессионального образования, сотни награжденных орденами и медалями страны.

В 2009 и 2012 гг. университет становится лауреатом конкурса в номинации «100 лучших вузов России».

Вот в таком качестве подошел педагогический вуз к моменту его присоединения к Пензенскому государственному университету в 2012 г. на правах одной из его структурных единиц – Педагогического института. Начался новый, отличный от всего предшествующего времени, этап жизни и деятельности нашего учебного заведения. Каким он будет – покажет ближайшее будущее.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шувалов, И. Ф. Факультет общественных профессий как феномен Советского образования (на примере ПГПУ им. В. Г. Белинского) / И. Ф. Шувалов. – М., 2015.
2. Энциклопедия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – Пенза, 2009.

УДК 551.582(091)

*Марина Львовна Жогова*

*г. Пенза, e-mail: ksemar@yandex.ru*

*Наталья Сергеевна Алексеева*

*г. Пенза, e-mail: Ksemar@yandex.ru*

### ПРОФЕССОР С. И. ЖАКОВ И ТРАДИЦИИ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕНЗЕНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ им. В. Г. БЕЛИНСКОГО

Степан Иванович Жаков (1913–1987) – доктор географических наук, профессор. Окончил географическое отделение геолого-географического факультета Харьковского университета в 1941 г. Участвовал в Великой Отечественной войне. В послевоенные годы преподавал в Даугавпилском учительском институте, в Ленинградском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена, затем в Пензенском государственном институте им. В. Г. Белинского. Более тридцати лет (с 1953 до 1987 г.) Степан Иванович Жаков преподавал на кафедре физической географии нашего института, являлся заведующим кафедрой, профессором. За многолетнюю плодотворную работу по подготовке научно-педагогических кадров награжден орденом Трудового Красного Знамени и значком «Высшая школа СССР. За отличные успехи в работе».

Научная деятельность С. И. Жакова связана с вопросами климатообразования. В его трудах получили подробное объяснение закономерности климата на территории СССР [1]. Несмотря на многочисленные работы по климату отдельных районов и на описательно-справочные труды по климату СССР, обобщающих работ по закономерностям климата не было. Накопленный С. И. Жаковым научный материал позволил заполнить этот пробел в климатологии СССР.

С. И. Жаков детально изучил особенности формирования на территории СССР составляющих радиационного баланса подстилающей поверхности, внес новые данные в вопросы распределения элементов теплового баланса. Так, исследования Жакова показали, что в зоне тундры летом большая часть тепла тратится поверхностью не на испарение, а на турбулентный теплообмен с атмосферой.

С. И. Жаковым рассматривались вопросы трансформации воздушных масс и их роль в переносе тепла и влаги [2]. Особое внимание уделялось формам влияния арктических масс воздуха на климат разных районов СССР. Установлено, что адвекция холода со стороны Арктики служит одной из основных причин больших межширотных различий температур в летние месяцы при однообразном поле радиационного баланса [3]. Зимой в северной половине СССР каждое новое вторжение арктических масс воздуха означает обычно адвекцию тепла. Особенно типично это для Средней и Восточной Сибири. Вторжения арктического воздуха играют огромную роль в фронто- и циклогенезе, т.е. в формировании основных механизмов конденсации влаги и образования осадков.

С. И. Жаков обобщил и объяснил закономерности теплового режима СССР. Пространственные изменения теплового режима переходных сезонов им были выявлены впервые. Значителен вклад профессора Жакова в развитие вопросов о происхождении осадков – едва ли не самых неясных аспектов климатообразования. Выявление фактических «носителей» влаги проводилось с анализом синоптических условий и с установлением конкретных циркуляционных процессов, вызывающих осадки. Для разных районов страны рассчитывались доли осадков, образующихся из влаги различных генетических типов воздушных масс. Расчеты показали, что в холодную часть года осадки образуются в основном из влаги атлантических масс. В теплую часть года – из влаги всех типов воздушных масс [2].

Значительна, по мнению Жакова, роль испарения с поверхности Евразии в образовании летних осадков. С. И. Жаков уточнил причины сухости Средней Азии. Были опровергнуты распространенные представления об обусловленности ее недостаточным поступлением влаги извне в связи с расположением Средней Азии в глубине континента. Главная причина сухости этой территории – циркуляционная (т.е. малая циклоничность) [1].

Профессором С. И. Жаковым впервые составлена подробная характеристика климата Пензенской области.

Результаты научных исследований С. И. Жакова опубликованы в многочисленных монографиях и статьях. Не менее важным аспектом деятельности профессора явилось издание книг для учителей и студентов. До этого в учебной литературе климатологические вопросы излагались фрагментарно и схематично, без серьезного анализа закономерностей климата.

В соответствии с установленными профессором Жаковым традициями на кафедре географии Пензенского государственного университета уделяется большое внимание опросам климатообразования. Студенты самостоятельно работают с информацией климатических справочников, обобщают материалы метеорологических наблюдений, делают сравнительный анализ климата разных районов Земли и объясняют причины сходства и различий. В рамках курса физической географии России изучение климата проводится и в общем разделе, касающемся всей территории страны, и, более детально, в темах по отдельным регионам. Профессору Жакову мы обязаны логикой плана рассмотрения климата любой территории:

1. Климатообразующие процессы и географические факторы климата конкретной территории.

2. Закономерности энергетического баланса земной поверхности.

А. Закономерности радиационного режима.

Б. Закономерности теплового баланса.

3. Закономерности циркуляционного режима.

А. Общая характеристика переносов воздуха.

Б. Воздушные массы и их климатообразующая роль.

В. Закономерности циклонической и антициклонической циркуляции.

4. Закономерности теплового режима в разные сезоны года.

5. Закономерности режима атмосферных осадков и увлажнения.
  - А. Происхождение осадков.
  - Б. Распределение годовых сумм осадков по территории с объяснением причин.
  - В. Внутригодовой режим осадков.
  - Г. Закономерности увлажнения.
6. Климат как агресурс территории. Влияние различий климата на специализацию сельского хозяйства.
7. Влияние климата на здоровье, условия жизни и хозяйственную деятельность человека изучаемой территории.

Таким образом, студенты учатся не только выявлять пространственно-временные особенности климата, но и объяснять их причины.

На кафедре выполняются курсовые и дипломные работы на темы, связанные с изменением климата и влиянием таких изменений на компоненты природы, на здоровье и деятельность человека. Большой интерес представляют студенческие исследовательские проекты, посвященные оценке риска опасных и неблагоприятных климатических процессов в Пензенской области.

Работы С. И. Жакова создают предпосылки для повышения научного уровня вузовского курса географии.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Жаков, С. И. Общие закономерности тепла и увлажнения на территории СССР / С. И. Жаков. – Л. : Гидрометеоиздат, 1982.
2. Жаков, С. И. Происхождение осадков в теплое время года / С. И. Жаков. – Л. : Гидрометеоиздат, 1966.
3. Жаков, С. И. Влияние Арктики на климат СССР / С. И. Жаков. – Л. : Гидрометеоиздат, 1969.

**УДК 370(09)**

*Анна Григорьевна Иванчина*  
г. Пенза, e-mail: ivanchina51@mail.ru

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РСФСР В 20–30-е гг. XX в.**

В 20–30-е гг. XX столетия происходят значительные изменения в педагогическом образовании. Это было вызвано в первую очередь ужесточением политического режима в стране, а также широкомасштабностью задач, которые Советское руководство поставило перед народным образованием. В рассматриваемый период времени завершается процесс становления системы педагогического образования.

Провозглашение руководством страны курса на ликвидацию неграмотности и всеобщее начальное образование (июль 1930 г.), а также семилетнее обучение в городах (август 1930 г.) привело к увеличению количества школ и числа учащихся в них. За годы второй пятилетки (1933–1937) количество школ выросло в 1,6 раза, а контингент учащихся в них – в 1,4 раза [1, 150]. Рост сети школ и количества учащихся в них, обострил проблему обеспечения их учительскими кадрами. По данным Наркомпроса РСФСР на начало 30-х гг. минимальное число недостающих учителей составило 70–72 тысячи [2, 24]. Из-за дефицита учителей охват детей обучением доходил в среднем только до 60 %. Многие учителя начальной и средней школы не имели должной для работы квалификации и соответствующего образования. В конце 20-х гг. имели специальное педагогическое образование только 22–23 % учителей РСФСР и лишь 1,3 % – высшее. Среди учителей 5–9 классов



10 % имели начальное образование [3, 8]. Партия и государство стремились решить проблему обеспечения школ учителями в первую очередь за счет резкого увеличения сети педвузов и педтехникумов. С 1928–1929 учебного года по 1939–1940 г. количество педагогических институтов возросло примерно в 5,6 раза, а контингент студентов в них – в 11,6 раза; количество учительских институтов увеличилось в 1,8 раза, а число студентов – в 1,5 раза. Сеть средних педагогических учебных заведений повысилась в 1,9 раза, контингент – в 3,2 раза [4, 32].

Решить проблему нехватки учительских кадров в указанный период времени за счет выпускников педвузов и педтехникумов не удалось. В силу этих причин для ускорения подготовки учителей была расширена вечерняя и заочная формы обучения, создана сеть краткосрочных и долгосрочных курсов, школ с педагогическим уклоном. Были сокращены сроки обучения в учебных заведениях, организовывались досрочные выпуски учителей.

Увеличение сети педагогических учебных заведений привело к дефициту профессорско-преподавательских кадров. Неукомплектованность преподавателями, особенно созданных на базе педагогических учительских институтов и периферийных вузов, вызвала увеличение нагрузки работающих преподавателей до 1200–1300 часов в год. Получило распространение совместительство: в педвузах оно составляло 51,1 %. Особенно совместительство было развито среди преподавателей общественных наук. Только 29,2 % преподавателей в 1929 г. занимало одну должность, 39,5 % – две должности, а остальные три и более [5, 66, 69]. Дело в том, что 9/10 педагогических и все учительские институты, образованные вновь создавались в основном на базе средних педагогических учебных заведений, поэтому научно-педагогическая квалификация педагогического состава зачастую не соответствовала вузовскому уровню. Только шесть пединститутов – Московский, Ленинградский, Воронежский, Саратовский, Пермский и Казанский – были созданы на бывшей университетской базе [6, 28, 30]. Отсутствие резерва квалифицированных преподавательских сил ставило под угрозу срыва занятий в ряде провинциальных педагогических институтах: Самарском, Мордовском, Оренбургском. Чтобы решить кадровую проблему, Управление подготовки учителей (УПУ) предложило Наркомату просвещения РСФСР развернуть научно-исследовательскую работу среди работающих преподавателей, расширить повышение их квалификации и увеличить прием в аспирантуру.

В исследуемый период времени аспирантура была создана в ряде научно-исследовательских учреждений и столичных вузах, а именно, в Коммунистическом педагогическом вузе Академии педагогического воспитания, в Коммунистическом университете подготовки преподавателей общественных наук, Академии педагогических наук, Центральном научно-исследовательском институте педагогики, Институте Красной профессуры, а также Московском имени А.С.Бубнова, Московском имени К.Либкнехта, Ленинградском имени А. И. Герцена, Воронежском, Ростовском, Северо-Кавказском и Пермском педагогических институтах [7, 147, 148]. Работа аспирантуры осложнялась тем, что не было единой системы ее функционирования. Она находилась в ведении различных ведомств, что создавало разноречивость в ее деятельности, приводило к плюрализму правил и положений приема и обучения в аспирантуре. В 1929 г. постановлением ЦК ВКП(б) «О научных кадрах ВКП(б)» была поставлена задача утвердить единые для всех вузов, втузов и научно-исследовательских учреждений положения о подборе и подготовке начинающих научных работников, аспирантов и стажеров [8, 528]. Несмотря на принятые меры, недостаток квалифицированных преподавателей ощущался на протяжении всего изучаемого периода.

В 20–30-е гг. развитие педагогического образования определялось решениями ЦК ВКП(б) и Совета Министров СССР. В них основной акцент делался на превращение учителей в политических деятелей, надежных помощников партии в работе по политическому воспитанию всего народа, пропагандистов политики партии. В 1929 г. по решению Ноябрьского Пленума ЦК ВКП(б) были ликвидированы последние элементы автономии в развитии высшей школы. Система выборности должностных лиц (директоров вузов, деканов факультетов, заведующих кафедрами) заменялось назначением их партийными и государственными органами. Это дало возможность поставить во главе высших учебных заведений, факультетов и кафедр лиц легко управляемых и послушных тоталитарному ре-

жиму. К середине 30-х гг. завершается процесс унификации форм и методов учебной работы. В 1936 г. СНК СССР и ЦК ВКП(б) приняли постановление «О работе высших учебных заведений и о руководстве высшей школой», которое поставило точку в процессе перестройки учебно-воспитательной работы. Итогом постановления явился переход от многовариативных форм обучения и воспитания (блочная форма изучения материала, лабораторная, лекционно-семинарская, бригадно-лабораторная) к единообразным, с крайней политизацией и идеологизацией [9, 423]. Был установлен приоритет коллективистского воспитания над индивидуальным развитием личности. Утратил свое значение принцип самостоятельности и самоуправления. Тоталитаризм отрицал индивидуальность: личность ему была не нужна. Поэтому в основу всей работы педагогической школы был положен производственно-трудовой принцип, идейно-политическая и общественная работа студентов, в то время как научная подготовка и практическая работа в школе были отодвинуты на второй план. В конечном итоге это оказало негативное влияние на уровень профессионально-педагогической подготовки студентов.

Большое внимание на рубеже 20–30-х гг. руководством страны уделялось изменению социального и партийного состава студенчества, так как была поставлена задача сформировать новую рабоче-крестьянскую интеллигенцию. Были введены ограничения для лиц, поступающих в высшие и средние педагогические учебные заведения, для выходцев из непролетарских слоев населения. Политика пролетаризации негативно сказалась на качестве подготовки специалистов. Наиболее подготовленная часть молодежи, прежде всего дети «старой интеллигенции», оказались за стенами высшей школы. Общеобразовательный и культурный уровень новой советской интеллигенции зачастую был гораздо ниже, чем у дореволюционных специалистов. Классовый принцип отбора привел к изменению социального состава студентов в пользу представителей рабочего класса и беднейшего крестьянства, увеличению партийно-комсомольской прослойки, в ущерб качества отбора студентов. Чтобы исправить ситуацию, ЦИК и СНК СССР 25 декабря 1935 г. приняли постановление, отменяющее ограничения, связанные с социальным происхождением поступающих в высшие и средние специальные учебные заведения.

Специфической особенностью развития педагогического образования в 30-е гг. был процесс феминизации состава студенчества в педагогических учебных заведениях. В педвузах в 1928 г. процент женщин возрос с 49 до 60, а в средних – с 53 до 60 [10, 41]. В конце 20-х гг. в массовом порядке происходят нарушения материально-правового положения учителей. Это проявлялось в задержке заработной платы, в выплата квартирных, пенсий, в плохом снабжении хлебом и другими продуктами питания, а также товарами первой необходимости. Ослабление внимания руководящих органов власти к условиям труда, быта учителей, невысокая заработная плата – все это не могло не сказаться на престиже профессии учителя, и в первую очередь среди мужчин. По данным статистического отдела НКП РСФСР на 1 января 1936 г. мужчин в пединститутах было около 36 % от общего числа студентов [11, 54]. В рассматриваемый период времени становятся более престижными технические специальности. Следует отметить, что проблема феминизации студенческого состава педагогических учебных заведений не решена в нашей стране до настоящего периода времени.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Социалистическое строительство Союза ССР (1933–1938) : стат. сб. – М. ; Л. : Госпланиздат, 1939.
2. ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 1. Д. 3393.
3. Платонова, Л. Н. Руководство КПСС подготовкой педагогических кадров в РСФСР в годы первой пятилетки (1928–1932) : автореф. дис. ... канд. ист. наук / Платонова Л. Н. – М., 1968.
4. ГАРФ. Ф. 374. Оп. 27. Д 635.
5. Сеницкий, А. Я. Профессорско-преподавательские кадры высшей школы СССР / А. Я. Сеницкий. – М., 1950.
6. ГАРФ. Ф. 5451. Оп. 12. Д 603.

7. НА АПН РСФСР. Ф. 13. Оп. 1. Д. 9.
8. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – Изд. 9-е. – М., 1984. – Т. 4. 1926–1929.
9. Народное образование в СССР. Сб. док. (1917–1973). – М. : Педагогика, 1974.
10. Всеобщее обучение. Ликвидация неграмотности и подготовка кадров. – М. : Планхозгиз, 1930.
11. НА РАО. Ф. 12. Оп. 1. Д. 109.

**УДК 94(470.40)**

*Наталья Алексеевна Кондалова*

*г. Пенза, e-mail: natalja-kondalova@rambler.ru*

**ПРОБЛЕМЫ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ БЕЗОПАСНОСТИ  
РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В 1801–1861 гг. В КОНТЕКСТЕ  
ИССЛЕДОВАНИЙ ИСТОРИКОВ ПЕНЗЕНСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА им. В. Г. БЕЛИНСКОГО**

Ряд научных проблем отечественной историографии имеет основополагающий, сквозной характер. Среди них – сохранение внутренней и внешней безопасности, поддержание общественного порядка, обеспечение государственной стабильности. В современной России этой проблематике уделяется пристальное внимание. Особое значение придается предшествующему опыту, его анализу и систематизации. Соответствующая исследовательская работа обусловлена многоаспектностью самого содержания безопасности и ее обеспечения на разных временных этапах и, следовательно, необходимостью интегрирования накопленного исторического опыта.

Постановка проблемы внутренней безопасности Российской империи является сравнительно новой в историографии. Тем не менее, историками Пензенского педагогического университета им. В. Г. Белинского сделан значительный вклад в изучение регионального аспекта проблем внутренней и тесно связанной с ней внешней безопасности Российского государства.

В рамках советской историографии проблема обеспечения внутренней безопасности и общественного порядка затрагивалась в исследованиях по смежной тематике, среди которых – труды о государственных учреждениях дореволюционной России, военной истории, классовой борьбе. Последнее направление получило развитие в работе старшего преподавателя педагогического института А. Ф. Дергачева «Крестьянское движение в Пензенской губернии накануне реформы 1861 года» [1, 13; 2]. Автором обстоятельно изучена классовая борьба крестьянства Пензенской губернии в 40–50-е гг. XIX в.; попутно дана характеристика отдельным мероприятиям органов власти, направленным на подавление крестьянского движения.

В 1973 г. коллективом авторов была предпринята первая попытка создания учебного пособия по истории Пензенского края. Тематика очерков, выстроенная в тесной связи с важнейшими этапами исторического пути страны, охватила также период первой половины XIX в. [3].

Последние десятилетия стали временем расширения предметного поля российской исторической науки, поиска и апробации на конкретном материале новых методологических подходов к познанию исторической действительности, в результате чего отечественная историческая мысль обогатилась идеями и направлениями. Переосмысление объемного массива документов в последнее двадцатилетие позволило ввести в научный оборот немало новых тем, расширить и развить прежние. Эти тенденции совпали с трансформацией института в ведущий научно-педагогический центр региона.

В современных исследованиях затрагиваются такие вопросы, как социальные представления и поведение российского крестьянства в пензенской деревне во второй четверти XIX в. (О. А. Сухова) [4, 85–94]; вклад губернской администрации в обеспечение безопасности и общественного порядка в губернии, роль губернатора М. М. Сперанского в развитии региона (с использованием биографического подхода) (Т. А. Дружинина) [5]; религиозные правонарушения и запретительно-карательная вероисповедальная политика Николая I (В. А. Плоткин) [6]; кадровый потенциал местного государственного аппарата (В. А. Дятлов) [4, 82–85; 7; 8].

В исследованиях С. В. Белоусова освещены практически все сферы функционирования власти и общества российской провинции в «эпоху Отечественной войны 1812 года». Область научных интересов автора охватывает, в частности, такие вопросы, как реакция провинциального общества на Отечественную войну 1812 г.; изменение повседневного уклада населения Пензенской губернии в период боевых действий, а также обустройство жизни нижних чинов и офицеров после военных кампаний; обеспечение общественного порядка в условиях военного времени; вклад местного населения в победу; социальные конфликты в «эпоху войны 1812 года»; положение военнопленных армии Наполеона в российской провинции [9–12; 4, 59–82]. Следует отметить применение автором просопографического и проблемно-хронологического подходов [13; 14]. Л. М. Спиридоновой продолжено исследование Пензенского ополчения 1812 г., вышедшее на уровень обобщающей работы [15]. А. А. Ефимов обращается к вопросам дипломатии Александровской эпохи [16; 17].

Проблемы внутренней и внешней безопасности получили освещение в монографиях, рассчитанных на широкий круг читателей. Сохранена традиция создания коллективных научно-популярных трудов [4, 18].

Как можно видеть, одной из востребованных областей исследований историков педагогического института им. В. Г. Белинского являются проблемы внутренней и внешней безопасности Российской империи 1801–1861 гг. Здесь заметно проявились традиции и новации в научно-исследовательской деятельности института.

Обращение к историческому периоду 1801–1861 гг. определяется логикой дореформенного развития Российской империи, масштабными процессами и событиями, происходившими на этом этапе (в частности, кризисными явлениями в социально-экономической сфере и ростом потенциальных угроз безопасности и общественному порядку; реформированием государственного управления и правоохранительных органов в провинции; Отечественной войной 1812 г. и заграничными походами русской армии). Первая половина XIX в. представляет особый интерес в связи с историей Пензенской губернии, пережившей в начале XIX в. свое второе рождение.

Таким образом, вопросы обеспечения безопасности в исторической ретроспективе представляют научный интерес и остаются перспективным направлением исследований.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Первушкин, В. И. Историки пензенского педагогического : библиографический справочник / В. И. Первушкин. – Пенза, 1999.
2. Дергачев, А. Ф. Крестьянское движение в Пензенской губернии накануне реформы 1861 года / А. Ф. Дергачев. – Пенза : Приволжск. кн. изд., Пенз. отд-е, 1958.
3. Очерки истории Пензенского края. С древнейших времен до конца XIX века. – Пенза : Приволжск. кн. изд., Пенз. отд-е, 1973.
4. Пензенский край в истории и культуре России. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014.
5. Дружинина, Т. А. М. М. Сперанский – пензенский губернатор: дополнение к биографии великого реформатора XIX в. / Т. А. Дружинина. – Пенза : ГУМНИЦ, 2008.
6. Плоткин, В. А. Старообрядчество и старорусское сектантство Пензенской губернии (20-е гг. XIX века – начало XX века) : дис. ... канд. ист. наук / Плоткин В. А. – Пенза, 2002.

7. Дятлов, В. А. Особенности социального положения чиновничества Российской империи в первой половине XIX века (на примере Пензенской и Саратовской губерний) / В. А. Дятлов // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 27. – С. 601–604.
8. Дятлов, В. А. Происхождение и образование как факторы социальной мобильности провинциального чиновничества Российской империи в первой половине XIX века (на примере Пензенской и Саратовской губерний) / В. А. Дятлов // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 27. – С. 605–608.
9. Белоусов, С. В. «Недаром помнит вся Россия...»: Пензенцы – участники Отечественной войны 1812 года и заграничных походов русской армии / С. В. Белоусов. – Пенза : ПГПУ, 2004.
10. Белоусов, С. В. Провинциальное общество и Отечественная война 1812 года (по материалам Среднего Поволжья) / С. В. Белоусов. – Пенза : ПГПУ, 2007.
11. Белоусов, С. В. «Куда пятишься, Барклай проклятый!»: официальная информация и слухи в российской провинции в 1812 году / С. В. Белоусов // Родина. – 2012. – № 6. – С. 84–87.
12. Белоусов, С. В. Социальные конфликты в Среднем Поволжье в «эпоху войны 1812 года» / С. В. Белоусов // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер. «Історія». – 2013. – № 1050. – Вип. 46. – С. 206–222.
13. Белоусов, С. В. Пензенцы – участники Отечественной войны 1812 года и заграничных походов русской армии: просопографическая база данных / С. В. Белоусов. – Пенза : ГУМНИЦ, 2011.
14. Белоусов, С. В. Пензенская губерния в эпоху Отечественной войны 1812 года: хроника событий / С. В. Белоусов. – Пенза : ГУМНИЦ, 2012.
15. Спиридонова, Л. М. Пензенское ополчение в 1812–1815 гг. : дис. ... канд. ист. наук / Спиридонова Л. М. – Белгород, 2013.
16. Ефимов, А. А. Шведско-русские отношения от Фридрихсгамского мирного соглашения 1809 г. до Санкт-Петербургского союзного договора (1812 г.) / Ефимов А. А. // Исторические записки : Междунар. сб. науч. тр. – Пенза : ГУМНИЦ, 2012. – Вып. 16. – С. 13–25.
17. К вопросу о роли Абской конвенции 1812 г. в укреплении шведско-русского партнерства в борьбе против Наполеоновской Франции // XIII Лебедевские чтения : материалы Всерос. науч. конф. – Пенза : ГУМНИЦ, 2012. – С. 34–35.
18. Пензенская городская Дума: история и современность / В. А. Власов, А. В. Комплеев, А. В. Первушкин, О. А. Сухова. – Пенза : ГУМНИЦ ПГУ, 2013.

**УДК 351.751.5**

*Алла Михайловна Подлужная*  
г. Пенза, e-mail: [alla-podluzhnaya@yandex.ru](mailto:alla-podluzhnaya@yandex.ru)

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ НАД ОБРАЗОВАНИЕМ В 1920–1930-е гг.**

Посредством цензуры власть старалась защитить общественное сознание от вредных настроений и направить его на созидательный лад построения сильного, способного защитить себя государства. Необходимо было контролировать основные информационные потоки для целенаправленного ознакомления общества исключительно с «нужной» информацией. Для оформления сильного во всех отношениях государства необходимо было создать общество, проникнутое патриотизмом и четкой гражданской позицией.

Одним из средств формирования такого общественного сознания было народное образование. На него возлагалась надежда по созданию высокообразованного, идеологи-

чески устойчивого общества, которое должно было стать катализатором ускоренного развития государства.

К 1922 г. на территории Пензенской губернии создается разветвленная сеть волостных Отделов Народного Образования (ОНО). Такие отделы были образованы, например, на базе Головищенского Волисполкома Нижне-Ломовского уезда [1, 1181], Спасского Волисполкома Рузаевского уезда [1, 8] и др.

Под строгим цензурным контролем с 1920-х гг. на территории Пензенского региона проводилась перестройка обучения. В 1921 г. Наркомпрос издал новые примерные программы обучения. При Пензенском ГубОНО разработкой программ и учебных пособий занимался научно-методический совет, в состав которого обязательно включались партийные работники. Но до 1925–1926 учебного года в школах губернии по сути дела не было единой и обязательной программы для каждого года обучения.

Одновременно с разработкой программ необходимо было создавать идеологически верные учебники, которые позволили бы методично повышать и укреплять единство и монолитность, мобильность советского общества, что являлось важнейшим условием «большого скачка» в развитии экономики.

Научно-методический совет Пензенского ГубОНО уделял большое внимание разработке учебных пособий, просмотру и отбору учебников, а позднее, и их изданию. В 1922 г. была организована редакция журнала ГубОНО «Просвещение», которой были изданы: букварь «Красное детство» (автор Н.В. Севостьянов), разрезная азбука и другие пособия.

Строгий контроль над образованием в регионе привел не только к унификации и определенному зомбированию общественного сознания коммунистической идеологией, но и позволил достигнуть больших результатов в методике обучения. В ряде городских и сельских школ создавались мастерские и рабочие комбинаты. Трудовое воспитание со временем дало свои плоды, выразившиеся в большом подъеме производства в регионе.

Губернские и областные ОНО отчитывались о своей работе перед Народным Комиссариатом просвещения по полугодиям. В 1925 г. в Пензенскую губернию были присланы новые схемы отчета Губ и ОблОНО [2, 28–36]. Для нашего региона характерны были постоянные задержки таких отчетов или предоставление их с нарушением формы. Содержание их не давало объективной оценки положению и работе ГубОНО, информация излагалась скудная, иногда даже не раскрывались все сферы политико-просветительной, идеологической и др. работы [3, 107–108].

Важным проявлением цензурной деятельности на территории Пензенского региона, особенно во второй половине 1920-х гг., было разоблачение так называемого метода проектов, который был объявлен антиленинским. Весь этот период прошел под эгидой борьбы с педагогическими извращениями. При губернском методическом бюро существовала педологическая комиссия, которая, как считалось, через свои методические разработки распространяла идеи лженауки педологии среди учителей и родителей. Местные партийные органы вели активную борьбу против вышеуказанных направлений в педагогике, так как видели в них угрозу на пути создания устойчивого и крепкого мировоззрения.

К 1927 г. вновь встал вопрос о структуре уездных Отделов Народного Образования [4, 4]. ГубОНО было необходимо сохранить уездные политико-просветительские комитеты. Положение об уездном Отделе Народного образования было принято 10 января 1927 г. В соответствии с данным актом их деление на подотделы не предусматривалось. При заведующем УОНО состояли инспектора по социальному воспитанию и политпросвету, являвшиеся, каждый в своей области работы, ответственными за состояние просветительских учреждений. В такой форме функционирование ГубОНО осуществлялось вплоть до второй половины 1930-х гг.

К концу 1920-х гг. на территории Пензенского региона в области просвещения и образования в полную силу начинает действовать отдел Народного образования Пензенского окружного Исполнительного Комитета Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. Этот орган занимался, в первую очередь, организацией просвещения и образования, а также контролем над этими сферами в регионе. Еще одной его функцией был надзор за идеологической благонадежностью местного учительства и педагогических

кадров в целом [5, 314–315], так как эта категория служащих оказывала порой определяющее влияние на формирование общественного мнения. Поэтому необходимо было регулировать получение ими информации и процесс передачи ее в массы. Для этого устанавливался строгий надзор над обучением и воспитанием.

Следствием постоянного контроля и активной политики в области образования явилось то, что к 1930-м гг. грамотность населения Пензенского региона возросла почти в два раза. Сеть школ и контингент учащихся непрерывно увеличивались, и главная задача в деле народного образования – полный охват детей школьного возраста всеобщем – была, в основном, решена. Особенно успешно шла организация всеобщего обучения по г. Пензе. При вмешательстве местных партийных и советских органов народное образование обеспечивалось зданиями и сооружениями для организации учебного процесса.

Стремление привить коммунистическую идеологию и эффективнее осуществлять контроль над сознанием через трудовое воспитание в середине 1930-х гг. приводит к значительному перекосу. Занимаясь трудовым воспитанием, педагоги-коммунисты забывали про общеобразовательные предметы. Кружковая работа пионерской организации, направленная на воспитание сильной, ответственной и самоотверженной личности, отодвигает постепенно на второй план борьбу за высокие знания.

Все повышающиеся темпы социально-экономического и политического развития открывают необходимость более строгого и системного контроля над образованием. Следствием этого была унификация образовательных процессов. В середине 1930-х гг. все городские и районные школы имели конкретные планы воспитательной работы по школе в целом и по каждому классу в отдельности. Любое отступление от нормы расценивалось как проявление антикоммунистических настроений. Во избежание таких проявлений усиливалась и методическая работа среди учителей. Для укрепления достигнутых успехов увеличиваются ассигнования на образование в Пензе. В 1936 г. таковые составили 11,9 млн руб. [6, 4].

К 1936 г. окончательно была ликвидирована лженаука – педология. Отмечалось, что исключительно коммунистическая закалка педагогических кадров позволила достигнуть таких больших успехов в сфере народного образования. Проникновение иных тенденций, по мнению партии, приводила к провалам и недоработкам.

Таким образом, чем выше поднимались показатели развития народного образования в нашем регионе, тем насущнее становился вопрос цензурного контроля над ним. Увеличивался объем получаемых знаний, со временем это могло породить потребность в получении знаний в закрытых для советского сознания областях. Воспитание коммунистически подкованных педагогических кадров, способных проводить «правильную» идеологию, сопровождалось подъемом общего педагогического уровня учителей. Это и становится главной задачей цензурной деятельности в сфере образования.

Постоянный контроль со стороны партийных и советских органов в регионе привел к огромным успехам в работе народного образования. Воспитывая коммунистически подкованные педагогические кадры, способные проводить правильную идеологию, поднимался общий педагогический уровень учителей. Они становились одним из средств контроля над массами через образовательные процессы.

В связи с общим усилением к концу 1920-х – началу 1930-х гг. цензурного надзора за Отделами Народного Образования, особенно на местах, больше внимания стало уделяться контролю над педагогическими кадрами. ОкрРКИ Пензенского региона, например, в 5 октября 1928 г. делает запрос в ОкрОНО с требованием вести строгую отчетность движения данной категории граждан. Сведения необходимо было представлять по следующей схеме: «а) наблюдались ли в пределах Пензенского округа случаи массовых увольнений и перемещений учительства; б) их размеры (сколько уволено и перемещено отдельно); в) чем они были вызваны; г) по инициативе каких организаций или отдельных лиц; д) как на это реагировали местные партийные и советские органы» [5, 314]. Такое направление в работе позволяло осуществлять цензурный контроль не только за профессиональной деятельностью педагогов, но и за их бытом, личными контактами.

В ответ на этот запрос ОкрОНО сообщило следующие сведения: «случаев массового увольнения и перемещения школьных работников по округу не было. К этому были только попытки со стороны некоторых РКИ Мокшанского, Анучинского и др, но они своевременно были пресечены ОкрОНО совместно с ОкрПросом. Причины, по которым РКИ производили массовые перемещения, были следующие: а) намерение подобрать лучшие кадры для опорных школ; б) желание освободиться от работников, происходящих из нетрудовых слоев и в) недоразумения среди коллектива работников и с местными органами. Меры в отношении этого со стороны ОкрОНО, Окрисполкома, ОкрПроса приняты, вплоть до направления в отдельных случаях дела в прокуратуру» [5, 315].

Таким образом, с одной стороны, педагогические и просветительские учреждения обеспечивались исключительно благонадежными кадрами, с другой – общий подъем уровня их подготовки способствовал повышению образованности в обществе. Усиленное внимание к перемещению данной категории населения позволяло также обеспечивать их защиту от наблюдавшихся в нашем регионе агрессивных выступлений против педагогов-коммунистов.

На хорошо подготовленные коммунистические педагогические кадры возлагались большие надежды в проведении политики партии в деревне. Они участвовали в ликвидации неграмотности, в антирелигиозной пропаганде, в организации библиотек, красных уголков и пр. Педагогические кадры проходили постоянный идеолого-политический инструктаж по ведению своей работы, который проводился в виде бесед в секциях по народному образованию. Наивысший подъем такой деятельности приходился на середину 1930-х гг.

Таким образом, в центре внимания Советской власти находились вопросы становления и совершенствования деятельности органов народного образования, на которых фактически замыкались важнейшие каналы управления всей культурной жизнью и идеологией.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. ГАПО. Ф. р. 2. Оп. 1. Д. 1045.
2. Схема полугодического отчета Губ. и ОбОНО // Еженедельник НКП РСФСР. – 1925. – № 3.
3. ГАПО. Ф. р. 200. Оп. 1. Д. 438.
4. Еженедельник Народного Комиссариата Просвещения РСФСР. – 1927. – № 15.
5. ГАПО. Ф. р. 294. Оп. 1. Д. 177.
6. Сообщение об отпуске средств на Народное образование в Пензе // Рабочая Пенза. – 1936. – № 66.

УДК 378.937(09)(471.327)

*Людмила Николаевна Савина*

*г. Пенза, e-mail: egfanatomia@yandex.ru*

#### **К 50-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ АНАТОМИИ, ФИЗИОЛОГИИ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Кафедра анатомии и физиологии человека и животных была создана 17 августа 1964 г. Первоначально здесь работали 6 преподавателей: профессор, д.м.н. Л. М. Забежинский, доценты к.б.н. В. Д. Бубнов, к.п.н. К. С. Смирнов, ст. преподаватель М. З. Лаврова, ассистенты В. И. Грачева, И. В. Аникина. Позднее к ним присоединились к.п.н., доцент Я. Н. Сапожников и ассистент А. И. Мещеряков. Большую роль в организации учебного процесса играли лаборанты А. А. Кухнина, Р. И. Корсакова и А. В. Барышникова. Первым заведующим кафедрой был доцент, кандидат биологических наук Бубнов Валерий Дмит-



риевич (1964–1976), который внес огромный вклад в становление и развитие кафедры как самостоятельного структурного подразделения факультета. С 1961 по 1974 гг. на кафедре работала аспирантура, руководителем которой был В. Д. Бубнов. Здесь обучались В. Е. Кузьмина, Л. Д. Сычева, И. Н. Сахарова, В. И. Васильев, С. В. Потапова, И. В. Аникина, Н. П. Развозжаева, А. М. Подборонов и др. Аспирантура сыграла огромную роль в профессиональной подготовке преподавателей, которые окончив ее, составили костяк кафедры.

Научные направления кафедры менялись с течением времени. В первые годы исследовалась научная проблема «Изучение механизмов стресс-реакций организма», для работы над которой в Ботаническом саду педагогического института была создана лаборатория с большим вивариумом (препаратор Е. И. Тихонова). В эти же годы кафедра выполняла хоздоговорную НИР по заказу Пензенского научно-исследовательского института математических машин «Моделирование механизма передачи сигнала нервными клетками».

С 1976 по 1997 гг. кафедрой анатомии, физиологии и гигиены человека руководила доцент, кандидат биологических наук Сахарова Ираида Николаевна. В 70–80 гг. ведется подготовка будущих учителей по специальностям «биология-химия», «география-биология», а позже и «химия-биология». Большое внимание в учебном процессе уделялось научно-исследовательской работе студентов, участию будущих педагогов в различных конференциях, конкурсах, олимпиадах. Для повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей биологии в 1982 г. был создан кабинет биологии школьного типа, который стал дипломантом ВДНХ. В этот период приобретает научное и учебное оборудование, укрепляется методическая база, широко используются в обучении ТСО.

В 80-е гг. коллектив кафедры работал над проблемой «Физиологические и гигиенические аспекты адаптации организма учащихся к обучению». По этой теме кафедра сотрудничала с Институтом возрастной физиологии РАО, в аспирантуре которого обучались выпускники кафедры Е. К. Кистанова (в настоящее время – ведущий научный сотрудник Института биологии и иммунологии размножения Болгарской АН г. София), Е. А. Каралашвили (в настоящее время – зав. кафедрой дошкольного обучения Центра здоровья г. Москва), Г. А. Сугрובה (в настоящее время доцент Межвузовского центра содействия укреплению здоровья обучающихся и развития информационных технологий), А. В. Хрянин (в настоящее время – научный сотрудник Института возрастной физиологии РАО). Сотрудники кафедры выполняли хоздоговорные НИР по следующим темам: «Диагностика и коррекция школьной зрелости», «Изучение адаптации учащихся к обучению». Активно публиковались статьи в научных журналах. В разработке второго направления научной темы «Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся в условиях совершенствования биологического образования» помимо преподавателей кафедры (доцент Л. Н. Васильевой, доцент Л. Н. Савиной, доцент О. С. Маковеевой) активное участие принимали учителя.

Многие преподаватели кафедры, работая в университете, вели большую общественную и административную работу. Доцент В. Д. Бубнов был деканом ЕГФ и ФФК, а также проректором по научной работе; доцент В. И. Васильев – секретарем парторганизации ПППИ и деканом по работе с иностранными студентами; ст. преподаватель В. И. Грачева 35 лет (1968–2003) выполняла обязанности заместителя декана по учебной работе естественно-географического факультета; ст. преподаватель Н. Г. Монахова с 1987 по 2014 г. являлась председателем профбюро факультета. С 2009 г. доцент Е. В. Миронова является заместителем декана по воспитательной работе.

С 1997 по 2014 г. заведующей кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, позднее биологии, методики преподавания биологии и БЖД являлась кандидат педагогических наук, доцент Савина Людмила Николаевна.

Кафедра осуществляет подготовку по ряду дисциплин анатомио-физиологического, общебиологического цикла, комплексу методических дисциплин, и дисциплин предметной области «Безопасность жизнедеятельности» в рамках специалитета и бакалавриата. Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» преподается студентам, обучающимся на всех направлениях подготовки в Педагогическом институте; «Возрастная анатомия и фи-

зиология» – для студентов, обучающихся по всем профилям направления «Педагогическое образование».

При кафедре функционирует специализированный кабинет теории и методики обучения биологии, в котором сформирована современная предметно-информационная среда обучения. Модернизация содержания общего образования в российской школе, необходимость реализации компетентного подхода к обучению, способствовало совершенствованию методической подготовки студентов в соответствии с новыми требованиями современной школы. Методисты кафедры знакомят студентов с современными педагогическими и информационными технологиями, особенностями профильного обучения, с моделями биологического образования. В настоящее время, в соответствии с требованиями ФГОС, приоритетными направлениями в деятельности кафедры являются: создание новой открытой образовательной, исследовательской, информационной и воспитательной среды подготовки учителя биологии нового поколения с широким спектром необходимых знаний и профессионально-методических компетентностей; проведение актуальных научных исследований по теории и методике обучения биологии; модернизация педагогической практики студентов.

В 2011 г. был осуществлен переход на многоуровневую систему образования и состоялся первый набор студентов на профиль «Биология» направления подготовки «Педагогическое образование», а в 2012 г. на профиль «Безопасность жизнедеятельности». Для преподавания дисциплин предметной области «Безопасность жизнедеятельности» на кафедре сформирована материальная база, имеется методическое обеспечение. Преподаватели кафедры имеют значительный опыт организации различных мероприятий разного уровня по пропаганде здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности.

Большое внимание кафедра уделяет совершенствованию воспитательной работы со студентами и профориентационной работе, используя разнообразные формы деятельности по привлечению учащихся к поступлению в ПГУ

Научно-исследовательская деятельность кафедры определялась ее научной специализацией и потребностями органов образования в исследованиях физиолого-гигиенической и педагогической направленности и осуществлялась по следующим направлениям: комплексная система здоровьесберегающей деятельности общеобразовательных учреждений; физиологические, гигиенические, социальные аспекты адаптации организма учащихся к обучению с учетом индивидуальных особенностей; психолого-педагогические и медико-социальные проблемы образования и воспитания.

Коллектив кафедры под руководством доцента Г. А. Сугробовой последние пять лет наиболее активно принимал участие в формировании заявок и исполнении ряд научно-исследовательских инновационных проектов.

Результаты научной работы неоднократно экспонировались на выставках и ежегодно представлялись на научных конференциях разного уровня, форумах, семинарах. За последние пять лет преподаватели кафедры приняли участие в 70 научных конференциях различного уровня, опубликовано 174 печатных работы, из них 3 коллективные монографии, 140 научных статей, 30 учебных и методических пособий, 8 сборников статей. Кафедра является организатором Всероссийской научно-практической конференции «Роль социальных, медико-биологических и гигиенических факторов в формировании здоровья населения» и Международной научно-практической конференции «Медицинские и социальные аспекты образования».

В научно-исследовательской деятельности кафедры активное участие принимают студенты. Результаты НИРС заслушиваются на научных студенческих конференциях и методических семинарах кафедры. На кафедре функционируют два научных студенческих кружка. Ежегодно под руководством преподавателей подготавливается более 20 докладов на научной студенческой конференции по секциям «Биология человека», «Безопасность жизнедеятельности». За последние пять лет было опубликовано более 30 печатных работ студентов. 5 научных работ стали участниками Всероссийских олимпиад и конкурсов научно-исследовательских работ студентов в Томске, Ульяновске, Самаре и были отмечены наградами и дипломами.

Традиционно большое внимание уделяется сотрудничеству с научными организациями, общеобразовательными учреждениями и органами образования. Совместная деятельность осуществляется как в научно-исследовательской, так и в организационно-методической и учебной работе. В соответствии с договором о научном сотрудничестве кафедра активно сотрудничает с институтом Возрастной физиологии РАО, в рамках которого проводились совместные исследования на базе школ и гимназий г. Пензы и г. Москвы по проблемам «Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательных учреждениях». «Психофизиология школьных трудностей».

Совместная деятельность по реализации образовательных программ осуществляется с базовыми школами г. Пензы, с Всероссийским добровольным пожарным обществом г. Пензы, Детским юношеским центром «Спутник», ГУ МЧС России по Пензенской области при проведении педагогических и полевых практик. Преподавательский состав кафедры принимает активное участие в работе семинаров для учителей и психологов по проблемам школьных трудностей, городских научно-практических конференций педагогических работников Пензенской области, городских и областных научно-практических конференций школьников по биологии и БЖ, в организации и проведении городских и областных, олимпиад школьников по биологии и БЖ, в работе школы одаренных детей, дистанционном обучении детей-инвалидов, подготовке школьников к участию во Всероссийских олимпиадах, консультирование проектной и научно-исследовательской деятельности учащихся школ. Очень заметным мероприятием является областная научно-практическая конференция учащихся «Здоровье подрастающего поколения», которую с 2002 г. ежегодно организует и проводит кафедра.

В рамках сотрудничества с ПИРО преподаватели кафедры приняли участие в создании учебно-методического комплекта для школьников «Семья и семейные ценности». Презентация этого комплекта состоялась в Нижнем Новгороде и в Законодательном собрании Пензенской области.

В январе 2013 г. в связи с реорганизацией ВУЗа были объединены кафедра «Анатомия, физиология и безопасность жизнедеятельности» Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ и кафедра «Биология» Медицинского института. Преподаватели кафедры «Биология, методика преподавания биологии и безопасности жизнедеятельности», имея соответствующую базу, стали осуществлять обучение студентов всех специальностей Медицинского института по дисциплине «Биология». С 2013 г. ведется преподавание биологии на языке посредника у иностранных студентов, обучающихся по специальности «Лечебное дело» в медицинском институте.

За сорок лет своего существования кафедра анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности внесла значительный вклад в подготовку будущих учителей биологии и безопасности жизнедеятельности.

**УДК 378(471.327)(03)**

*Елена Сергеевна Скобликова*  
г. Самара, e-mail: pzhurnalistika@yandex.ru

## **ПЕНЗА И ПЕНЗЕНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ. ВОСПОМИНАНИЯ ВЫПУСКНИЦЫ 1946 г.**

Связь с Пензенским педагогическим институтом была у меня многоступенчатой и немного «причудливой». Среднюю школу я кончила в 1942 г. в Городище (начальную – в нынешнем Сурске). Выпускниками-десятиклассниками мы побывали «на окопах» под Пензой; девчонки прошли курсы медсестер – жили уже военной жизнью. В эти годы отец мечтал, чтобы я получила хотя бы неполное высшее образование: существовали двухгодичные учительские институты, куда принимали даже после 9-го класса. Думать, однако,

приходилось о заочном обучении: тяжело заболела мама. Я после школы в 1942 г. была назначена учительницей во 2-й класс. Подала заявление на заочное отделение физмата в Пензенский педагогический (в школе мне предрекали математическую профессию). Побывала на зимней сессии, поняла, что физмат заочно не осилю. А до этого летом 1942-го г. случилось быть в Куйбышеве, где дядя Александр Николаевич Гвоздев, взяв меня на их военный огород в окрестностях Куйбышева, стал рассказывать мне про лингвистику, про звуковые законы, типа ассимиляции и диссимиляции. В результате (после всяких иных планов) я подала заявление на заочное отделение литфака в Куйбышевский пединститут. Между тем весной 1943-го мама моя скончалась, и очень угнетенный потерей отец решил переехать в Канаевку, поближе к гвоздевским родственникам. Там мне дали сначала первый класс, который мне очень понравился. Но... поступила в институт и уехала канаевская преподавательница биологии и химии, и меня практически принудительно назначили на это освободившееся (неподходящее!) место.

В Куйбышеве заочно я прошла через две летние сессии и с пятерками закончила два курса.

В недолгий период моей жизни в Канаевке неожиданно началась связь с Пензенским пединститутом. Летом 1944 г. туда под руководством Евгении Марковны Иссерлин прибыла «диалектологическая экспедиция»: сама Е. М. и две закончившие 2-й курс студентки. Обе – будущие известные лингвисты, сотрудники Института русского языка Академии Наук: Вера (Петровна) Фелицына и Ольга (Николаевна) Мораховская. Вера Петровна потом до конца жизни работала в Ленинградском отделении Института, Ольга Николаевна – в Московском. Ольгу Николаевну (в быту Лялю Мораховскую) я знала с детства как одноклассницу Жени Гвоздева, погибшего в войну сына Александра Николаевича Гвоздева. Видимо, по совету Александра Николаевича Гвоздева, Евгения Марковна привлекла в помощницы меня: я уже прошла к тому времени курс диалектологии в Куйбышеве, а в Канаевке (давно интересовавшей А.Н.Гвоздева) знала жителей обоих диалектно различающихся «концов» села – шигонского и крукольского. Под влиянием «мещерских» крукольцев в Канаевке у женщин долгое время и костюмы были экзотические народные! Замечу, кстати, что гораздо более поздней диалектной ситуации в Канаевке была посвящена диссертация Энергины Максимовны Бравичевой (1975). А для меня с участия в экспедиции 1944 г. началась «диалектологическая деятельность», впоследствии ставшая одним из важных направлений в моей лингвистической биографии.

Осенью 1944 г. я перешла с заочного обучения в Куйбышеве на очное в Пензе. Сама процедура перехода была не вполне безболезненной. Но, вероятно, спустя годы она все равно не совсем безынтересна.

Появившись в канцелярии Пензенского института, я имела наивность признаться, что (по совету А. Н. Гвоздева) подавала заявление еще в МГУ, но оттуда ответа не получила. Услышав это признание, находившаяся здесь декан исторического факультета Наталья Петровна Никольская, запротестовала: «Поступите, а потом уйдете!...» Но она куда-то вышла, а внимательно знакомившийся с моими куйбышевскими пятерками управделами Эдгар Гугович Гроссет сначала хитро-ласково спросил: «А не вы ли до сих пор числитесь у нас на заочном физмате?» А потом одобряюще посмотрел на смущенную претендентку и сказал: «Идите к директору». Директором был Венедикт Григорьевич Дубов, руководивший до Пензы Абаканским учительским институтом. Приказ о зачислении он подписал сразу.

Я стала однокурсницей Веры Фелицыной. А вот Ольга Мораховская вместе с Ириной Кузьминой (Голубевой), перевелись в МГУ (с этим, видимо, и была связана настороженность Н. П. Никольской). Знаменательно, что, учась в МГУ, О. Н. Мораховская, видимо, оценила и свою предшествующую пензенскую подготовку. По ее просьбе я посылала ей мои записи лекций Гвидона Романовича Тукумцева по современному русскому языку.

Какая была в это время обстановка в институте?

Если говорить о контингенте студентов, то на 3-ем и 4-ом курсах их было очень немного, и, видимо, недаром директор для сохранения их состава зачислил меня без проволочек. Было по одной группе (20–25 человек) на каждом факультете. По-моему, и фа-

культетов было только три: наш литфак, истфак и физмат. На всех трех на 3-ем курсе – лишь двое студентов-мужчин: Сережа Абрамов (истфак) и Дима Веденяпин (физмат) – оба вернувшиеся с войны (демобилизованные после ранения?). Не приходится говорить, что оба занимали важные общественные посты, а Сергей Абрамов позже был секретарем парткома и проректором института. Ни на 4-м, ни на 1–2-м курсах литфака студентов-мужчин, по-моему, не было совсем.

И после 3-го, и после 4-го выпускного курса я и Вера Фелицына ездили в диалектологические экспедиции. Вторая была в Иссинский район, а первая – в Чембарский. С нами ездили еще Сима Макарова и (...?) Мамрянкина, окончившие 2-й курс, и Таня Дугина – студентка учительского института (как и я, бывшая ученица Городищенской школы). Руководителем был Арсений Моисеевич Пашковский. До обследуемых сел добирались то пешком, то на лошадях, предоставляемых местными администрациями. Управлять лошадьми при этом никто из нас, девиц, не умел. Как-то выручили попавшиеся на пути мальчишки: вскочили в нашу пустую (для облегчения лошадиных усилий) телегу и погнали рысью лошадь, которая до этого почти не передвигалась и казалась нам совсем большой, едва ли не подыхающей...

Многие из учившихся в мое время студентов литфака стали потом преподавателями Пензенского пединститута. Среди них были Шура (Александра Владимировна) Немешайлова, на год или на два старше меня; Зоя Григорьевна Дырдова, Сима (Серафима Яковлевна) Макарова, Юля (Юлия Александровна) Шаролапова-Фигаровская – на год моложе.

Каким был в 1944–1946 гг. состав преподавателей?

Говорить буду только о литфаке. Прежде всего – был несомненно сильный преподавательский состав! Достоверно знаю, что исконным пензяком был Михаил Петрович Молебнов, тогдашний декан литфака, блестяще читавший лекции по литературе. Вместе с А. Н. Гвоздевым он в свое время работал в недолго существовавшем (1920–1923) Пензенском институте народного образования.

Видимо, пензенским был В. И. Попов, читавший у нас курс зарубежной литературы. Он жил где-то недалеко от небольшого «квадрата», примыкавшего к Покровской церкви (между ул. Калинина/Покровской и Гоголевской с одной стороны и Лермонтова/Садовой и Чкалова/Поперечно-Покровской с другой). В «квадрате» этом жили большая часть гвоздевских родственников (А. Н. Гвоздев на съемной полуподвальной квартире на Гоголевской, 18 или 16), Фелицыны, Сергей Константинович Евграфов – известный преподаватель-словесник, автор методических пособий, одно время работавший и в пединституте, Строгановы, Барсуковы. В большой дружбе с Поповым были наши сверстники Женя, Евгений Васильевич Колеганов, видный пензенский краевед, и Надя Лисенкова.

Остальные преподаватели были в большинстве приезжие, эвакуированные во время войны.

«Чисто ленинградское» происхождение имела Евгения Марковна Иссерлин (родственница Тынянова). Она возвратилась в Ленинград в конце 1944 г. Стала ведущим научным сотрудником Института русского языка Академии Наук. По ее рекомендации туда поступила в аспирантуру и потом проработала там всю жизнь Вера Петровна Фелицына.

Не местными были Сергей Григорьевич Капленко и Арсений Моисеевич Пашковский. Не знаю о Попове, который читал у нас зарубежную литературу.

Гвидон Романович Тукумцев был, как и Е. М. Иссерлин, эвакуированным из Ленинграда. Но до Пензы он сначала попал в Иртышск, где судьба свела их семью с учительской семьей Кадькаловых. (Ныне Юрий Григорьевич Кадькалов, его жена Эмилия Петровна, дочь Ольга Юрьевна Крючкова и ее дочка – это династия саратовских профессор-лингвистов)... Работа в Пензенском пединституте не была для ленинградца Гвидона Романовича ранее не испытанной. Во-первых, в первые годы после революции он работал в уже упоминавшемся Пензенском институте народного образования. Во-вторых, пензенское происхождение имела его жена Евгения Васильевна, урожденная Назаревская. Ее отец (?) ведал пензенским лесничеством, неподалеку от сельхозтехникума. Дочь Гвидона Романовича Лада (Гвидоновна) училась в Пензе годом моложе меня. Впоследствии она, выпускница ПГПИ 1947 г., заняла пост заведующего литературной частью Ленинградско-

го ТЮЗа. Гвидон Романович в Пензе был едва ли не самым главным моим наставником. По существу он заложил основы для моего последующего многолетнего преподавания курса «Современный русский язык».

Кстати, с 1959-го до начала 2000-х гг. сын Г. Р. Будимир Гвидонович Тукумцев жил в Куйбышеве/Самаре, много лет был одним из ведущих специалистов на социологическом факультете Куйбышевского/Самарского университета. В настоящее время он сотрудник РАН в Санкт-Петербурге. Со мной у семьи Будимира Гвидоновича была постоянная связь, вплоть до совместной летней жизни (с их помощью!) на гвоздевской даче старого образца. Сам же Гвидон Романович, работавший в Пензе в 1943–1948 гг., вынужден был уехать из-за нелепого обвинения в «идеализме» от кого-то из преподавателей общественных дисциплин. Обвинение было связано с тем, что он – о ужас! – признавал коммуникативное главенство в предложении сказуемого, а не подлежащего. С 1948 по 1962-й гг. (до конца жизни) работал потом в Таллинском пединституте. Он автор многих фундаментальных трудов, в том числе вузовских учебников по сопоставительному изучению русского и эстонского языков. Они разносторонне интересны для специалистов и по современному русскому языку, и по общелингвистическим теоретическим курсам.

Очень памятен мне Алексей Васильевич Рклицкий! Он вел у нас немецкий язык, а на младших курсах, как человек широко образованный, и введение в языкознание. Он был эвакуированным из Москвы, но пензенские места были для него тоже не чужие. Сестра его жены Зинаиды Васильевны Татьяна Васильевна Кузнецова жила в «Асеевке», работала фельдшером в местной больнице. (Асеевкой в быту мы называли фабричный поселок Никольский Хутор при суконной фабрике «Красный октябрь». Ныне это город Сурск в трех километрах от железнодорожной станции Асеевская). Во время отпуска Рклицкие летом приезжали к Татьяне Васильевне. А она и Надежда Павловна Князевская, замечательный преподаватель-словесник в Николо-Хуторской («Асеевской») школе, были друзьями моих родителей. Поэтому мое знакомство с Алексеем Васильевичем относилось еще к раннему детству. В компании бездетных Татьяны Васильевны, Надежды Павловны, моих родителей и тоже бездетных Рклицких я была единственным ребенком. Алексей Васильевич был увлеченным рыболовом. Рыбачил на Суре, довольно далеко в лугах, вниз по течению реки. У него была редкая для этого времени маленькая резиновая лодочка. С согласия моих папы и мамы и к моему восторгу он брал меня, малолетку, с собой. Немножко (насколько позволяло не очень-то большое в тех местах пространство Суры) катал меня на своей лодочке. А еще готовил очень вкусный суп из сушеной селедки с пшеном!.. Суп этот запомнился навсегда. Так вот после этих ранних путешествий, которых я с нетерпением ждала каждое лето, я через 8 лет (мы уехали из Асеевки в 1936-м) встретила с Алексеем Васильевичем уже в другом качестве – как студентка с преподавателем. Была очень смущена... Но Алексей Васильевич, человек очень деликатный, как-то сумел нейтрализовать неловкость.

В Пензе Алексей Васильевич был очень любимым и уважаемым преподавателем. С ноября 1942 по февраль 1944 гг. он заведовал кафедрой русского языка и литературы. Но кончилась эта пензенская жизнь в военную пору для них с Зинаидой Васильевной плохо. Она, живя в Асеевке у сестры, была поражена летаргическим сном. Умерла... Алексей Васильевич в своей институтской комнатенке, о которой ниже я еще скажу, простудился, заболел воспалением легких, уехал в Асеевку, там скончался...

Преподаватели литфака, не связанные изначально с пензенскими краями, впоследствии разъехались. Не остались в Пензе Арсений Моисеевич Пашковский, Сергей Григорьевич Капленко.

Теперь немного о том, что представляла собой территория Пензенского пединститута.

Это была, как и теперь, та же «парковая» зона. Только тогда единственным учебным корпусом было здание бывшей учительской семинарии, на месте которого теперь стоит главный учебный корпус Пединститута. Справа, слева и позади него были старые скромные дома, где жили преподаватели и находились разные службы института. А небольшое студенческое общежитие располагалось на улице Куйбышева, в квартале от Тамбовской. В общежитии студенты жили по 10–15 человек в комнате. В годы учебы я была

1–2 раза в доме слева от учебного корпуса. Там в тесной комнате с дырявым окном, заткнутым подушкой, и жил Алексей Васильевич Рклицкий. Без жены. Она оставалась у сестры в Асеевке.

С домом справа от центрального корпуса я познакомилась позже. Там в одной из комнат коммунальной квартиры жил в первые годы своей работы в Пензе Василий Данилович Бондалетов, окончивший в 1951 г. аспирантуру в Куйбышевском педагогическом институте.

**УДК 372.893**

*Анастасия Евгеньевна Слепенко*

*г. Пенза, e-mail: anastasiya.slepenko@yandex.ru*

### **МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ЯЗЫК ПРОГРАММИРОВАНИЯ SCRATCH В ОБУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ**

Новые условия XXI в. требуют от человека умения быстро приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям. Растет темп жизни, а потому во всем, и, прежде всего, в образовании, ценится практическая значимость и универсальность получаемых умений и навыков. Поэтому огромное значение сейчас приобретают межпредметные связи, проекты на стыке дисциплин, интегрированные уроки и курсы. Особенно ценен опыт интеграции предметов гуманитарного цикла с естественнонаучными дисциплинами, главным образом, с информатикой.

В декабре 2014 г. школы России приняли участие в «Часе кода» – международном событии, посвященном обучению школьников всего мира программированию. По данным МинОбрНауки и Минкомсвязи РФ оно охватило 83 % школ страны, а количество участников перевалило за семь миллионов [1]. На самом деле, идея обучения детей программированию сейчас популярна во многих странах: повсеместно планируются или уже апробируются учебные курсы программирования [2]. Средством обучения учеников начального и младшего среднего звена преимущественно выступают визуальные объектно-ориентированные среды, разработанные специально для образовательных целей. Их достоинством является сокрытие синтаксиса языка за условными единицами, которые по принципу конструктора складываются в программу, что позволяет освоить основы программирования без непосредственного изучения языка.

Одной из таких сред является Scratch. Простая в освоении она позволяет создавать анимированные истории различного уровня сложности от обычной презентации до интерактивной карты или экскурсии. Такой широкий спектр возможностей позволяет использовать ее не только на уроках информатики, но и в преподавании других школьных дисциплин.

Самым простым возможным вариантом будет создание учащимися учебных проектов в среде, например, теста или интерактивной презентации по теме. В отличие от письменной работы скретч-проект имеет больше возможностей проявить индивидуальность, предложить неординарное решение проблемы. Алгоритм самой проектной работы также усваивается легче, поскольку нарушение последовательности этапов ведет к торможению или полной остановке проекта: например, пока не найдены необходимые изображения для объектов, для них невозможно написать программу действий. В то же время, возникает понимание того факта, что совершенствование продукта сопровождает работу на всем ее протяжении. Также учащийся сразу видит ошибки и недочеты своей работы по поведению программы: она работает правильно или с ошибками, или вовсе не работает.

Нагрузка на учителя-предметника работе над таким проектом сводится к минимуму. Среда бесплатна, доступна как в браузерном, так и в локальном режиме, полностью русифицирована и имеет простой интерфейс; кроме того, для нее в свободном доступе есть справочники и самоучители (например, Д. Голиков Программирование на Scratch; Е. Д. Патаракин. Учимся готовить в среде Scratch; П. С., Борович Е. Ю. Бутко Учебное пособие «Среда программирования Scratch» [3–5]). Более того, вокруг Scratch сложилось большое и творческое мировое сообщество (URL: [scratch.mit.edu](http://scratch.mit.edu)), где ученик сможет найти вдохновение и поддержку.

Особенно полезны такие проекты будут для отстающих учащихся, которые не представляют жизни без компьютера или планшета. Работа в Scratch, у такого ученика не вызовет особого напряжения: для него это такая же игра, только результат гораздо более приятен – положительная отметка по предмету и одобрение его деятельности. Таким способом можно легко создать для таких ребят ситуацию успеха и создать им дополнительную мотивацию.

Также Scratch может стать неоценимым подспорьем в преподавании гуманитарных дисциплин в классах физико-математического профиля: освоение предмета в контексте интересующей учащегося области будет намного актуальнее и результативнее. А для учащихся непрофильных классов это будет отличной возможностью попробовать себя в области программирования и сделать правильный выбор.

Сам же преподаватель может использовать ученические или собственные Scratch-разработки в качестве методического сопровождения урока. Это могут быть не только простые элементы проверки уровня знаний и динамичные презентации, но и различные квесты, виртуальные экскурсии, интерактивные карты и многое другое (например, история села Покровка, тест по чудесам света Древнего мира [6, 7]). Хотя наиболее уместны такие разработки будут в 5–7 классах, но их можно использовать и для старшего возраста. Такое сопровождение урока оказывает более сильное воздействие на память и воображение, содействует становлению объемных и ярких представлений о прошлом, облегчает процесс запоминания, делает урок более интересным и динамичным [8].

Как средство создания методического обеспечения Scratch имеет целый ряд преимуществ: бесплатность, простой интерфейс и легкое освоение программы, полная русификация, возможность работы через браузер, широкий спектр возможностей, индивидуальность методических разработок с учетом конкретных дидактических целей, тематического и поурочного планирования.

К слову, Scratch уже вошел в курсы основ программирования в Эстонии и Финляндии [2]; в России работа в среде ведется чаще всего в единичных случаях в рамках курсов по выбору. В нашей области этим занимается Игорь Емельянов, учитель информатики, директор средней школы села Ленино Пензенского района: он работает в Scratch с восьми- и девятиклассниками в качестве пропедевтического курса перед изучением языка Java [9].

Хотя опыт интеграции программирования и других школьных дисциплин еще недостаточен, имеющиеся результаты позволяют утверждать, что такое нововведение оправдано и имеет место в школьной практике.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Час Кода: всероссийская образовательная акция в сфере IT. – URL: <https://pp.vk.me/c622931/v622931343/1e679/6RB8oZ6s46U.jpg> (дата обращения: 31.01.2015).
2. Бычков, В. Как учат программированию школьников разных стран / В. Бычков // Смартсорсинг.ру: сообщество руководителей IT-компаний, IT-подразделений и сервисных центров. – URL: <http://smartsourcing.ru/blogs/kurilka/2675/> (дата обращения: 31.01.2015).
3. Голиков, Д. Программирование на Scratch / Д. Голиков. – URL: <http://scratch4russia.com> (дата обращения: 31.01.2015).



4. Патаракин, Е. Д. Учимся готовить в среде Scratch / Е. Д. Патаракин. – URL: [http://school39.tgl.ru/sp/pic/File/gia/scratch/patarakin\\_Scratch.pdf](http://school39.tgl.ru/sp/pic/File/gia/scratch/patarakin_Scratch.pdf) (дата обращения: 31.01.2015).
5. Борович, П. С. Среда программирования Scratch : учеб. пособие / П. С. Борович, Е. Ю. Бутко. – URL: [http://www.uroki-scratch.narod.ru/DswMedia/uchebnik\\_po\\_scratch.doc](http://www.uroki-scratch.narod.ru/DswMedia/uchebnik_po_scratch.doc) (дата обращения: 31.01.2015).
6. Вакулина, А. История нашего села Покровка / А. Вакулина, Н. Лоцилин, В. Кириченко, М. Проценко. – URL: <http://scratch.mit.edu/projects/OlgaAlexandrovna/1372208> (дата обращения: 31.01.2015).
7. Слепенко А. Семь чудес света / А. Слепенко. – URL: <http://scratch.mit.edu/projects/10529212/> (дата обращения 31.01.2015).
8. Колобова, Н. В. Инновационные технологии в образовании: ИКТ на уроках истории / Н. В. Колобова // Средняя и высшая школа в процессе перехода на новые образовательные стандарты : актуальные вопросы обучения и преподавания истории и обществознания. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2010. – С. 63–68.
9. Юртаева, Я. Операция IT-интеграция / Я. Юртаева // Пензенский бизнес-журнал. – 2014. – № 8. – С. 68–71.

**УДК 378. 147**

*Анна Владимировна Тишкина*

*г. Пенза, e-mail: madam.tishckina2010@yandex.ru*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ИСТОРИЯ» В ВУЗАХ**

В настоящее время ситуация в России и на мировой арене окончательно убеждает нас в необходимости формирования прочных знаний по истории нашей страны и всего мира. Причем эта задача актуальна на всех этапах процесса обучения – от школы до вуза. Спецификой вузовского периода являются влияние на формирование мировоззренческих установок, а также возможность использования исторических знаний в своей профессиональной деятельности.

В процессе преподавания курса «История» в вузах, в целом, и в Педагогическом институте имени В. Г. Белинского, в частности, за последнее десятилетие произошли значительные изменения. Они связаны не только с реформированием российского образования, но и с изменениями в образе жизни и сознании самих студентов. Эти изменения необходимо учитывать в практике преподавания курса «История» в вузе.

Прежде всего необходимо отметить расширение информационного пространства в жизни молодежи, которое не всегда позитивно сказывается на процессе изучения истории. В связи с этим закономерно возникает вопрос об источниках знаний, которыми пользуются студенты.

В ноябре 2014 г. был проведен опрос студентов первого курса Педагогического института следующих факультетов: историко-филологического, педагогики, психологии и социальных наук; Института физической культуры и спорта. В нем приняли участие 94 человека. Им было предложено ответить на несколько вопросов, касающихся источников получения информации для учебы и досуга. Следует заметить, что опрос проводился анонимно. Форма вопросов – открытая.

В первом задании необходимо было указать самый доступный источник. Только 8 человек из 94-х назвали иные источники, кроме сети Интернет. Среди них средства массовой информации – 1 человек, книги – 4 человека, общение с людьми – 2 доцент, сочетание книг и общения с родителями – 1 человека. Таким образом, 91 % студентов считают

самым простым способом получения информации обращение к интернет-источникам. Из них 18 человек в сочетании с книгами, 6 – со СМИ, 1 – с лекциями преподавателей. В этой связи можно сделать несколько выводов. Во-первых, в ближайшее время необходимо обеспечить студентов качественными электронными учебными и методическими пособиями, размещенными в сети. Во-вторых, в ходе ознакомительных лекций необходимо сориентировать обучающихся на тех сайтах, которые содержат проверенную и качественную информацию. В-третьих, можно научить их пользоваться несколькими источниками, что в конечном итоге является признаком зрелого, самостоятельного мышления. Как показали результаты опроса, такие примеры сочетания источников некоторые студенты применяют.

Во втором вопросе нужно было назвать самый достоверный, по мнению респондента, источник. Если ответы на первый вопрос, скорее всего, относятся к разным областям знаний, не только к курсу «История», то в последующих ответах прослеживается акцент именно на историческую достоверность. Видимо, сыграли роль установки преподавателей, опыт подготовки и ответов на семинарских занятиях. В итоге самый распространенный ответ (71 человек, 76 %) – книги как самый достоверный источник информации, в том числе учебники, энциклопедии, методические пособия, научные периодические издания. Несколько студентов – 6 чел. – отметили сочетание печатных источников и исторических документов, еще столько же – книг и интернета (выделив «проверенные» сайты), 5 человек – только интернет, в том числе сайт «Википедия», 2 человека – данные преподавателя, по одному – мнение близких людей, сочетание печатных источников и общения с преподавателем. Еще 2 студента считают, что абсолютно достоверных источников в принципе не существует.

То есть, можно констатировать: несмотря на обилие интернет-ресурсов и их доступность, студенчество можно настроить на использование научной и учебной литературы. Доверие слову преподавателя по-прежнему высоко. Соответственно, возрастает и ответственность за уровень изложения материала на лекциях. Также сохраняется необходимость создания современных печатных научных и учебных пособий.

В третьем задании требовалось назвать источник информации, которым респонденты пользуются для учебы, в четвертом – для жизни (общение, развлечения, новости). Результаты обработки ответов на эти вопросы полностью подтверждают изложенные ранее выводы. Основная масса студентов в процессе учебы использовали интернет в сочетании с книгами, учебниками, методическими пособиями (в том числе размещенными на сайтах соответствующих кафедр) – 63 человека или 67 %. Эта цифра увеличится, если прибавить к ней количество студентов, пользующихся исключительно интернетом – 19 человек или 20 %. Изредка встречаются ответы об использовании конспектов лекций – 3 человека, сочетания конспектов и учебников. Всего 2 человека учатся по книгам; еще 2 – сочетают интернет, книги, конспекты; 1 – полагается на имеющиеся знания. Формулировка данного вопроса не предполагала уточнения, что имеется в виду – подготовка к семинарам или экзаменам. Но, так как опрос проводился у первокурсников, не сдававших ни одной сессии, можно предположить, что речь идет о процессе подготовки к практическим занятиям.

Что касается повседневной жизни студентов, протекающей помимо учебы, подавляющее количество пользуется сетью интернет – 85 % (80 человек). Из них сочетают ее с просмотром телепередач – 24 %, с чтением книг – 0,1 %. Только 4 человека используют, помимо интернета, общение с людьми; 2 – просмотр телепередач и личные контакты; 4 – телевидение и книги; 3 – книги, общение. В общей сложности совсем не пользуются интернетом для отдыха и общения 15 человек, из них «смотрят телевизор и читают газеты» – 2 чел., «смотрят телевизор, читают книги и общаются» – 1, «только книги» – 1, «общение и телевизор» – 1. Таким образом, и досуг заполнен информацией из сети Интернет, хотя телевидение также оказывает влияние на молодежь.

В последние годы российское общество в лице интеллигенции, чиновников всерьез озабочено резким падением интереса молодежи к чтению. Отголоски этих обсуждений, дискуссий, решений проявились и на страницах изданий пензенской периодической печати [1]. Многие известные в Пензенской области лица подключились к обсуждению Письма

Министерства образования и науки РФ от 16 января 2013 г. № НТ-41/08 «О перечне "100 книг" по истории, культуре и литературе народов Российской Федерации».

В связи с этим в проведенный опрос были включены несколько вопросов о предпочтениях студентов в этой области. Например, предлагалось перечислить любимые газеты и журналы, указав на форму – печатную или электронную. То же касалось и вопроса о книгах.

Итак, почти половина опрошенных совсем не читают газет и журналов (47 %). Читают в печатном виде – 33 студента (35 %), в электронном – 9 человек, используют обе формы подачи материала – 8 человек. При этом в перечень газет и журналов входят примерно на одну треть часть пензенские областные и районные издания. Остальной список составляют молодежные, спортивные, познавательные СМИ.

Что касается книг, то итоги подсчетов выглядят следующим образом. Основная масса опрошенных предпочитает печатный вариант книг – 59 человек (63 %), используют и печатный и электронный вариант 20 человек (21 %), электронный вид – 16 человек (17 %). Всего 6 человек указали, что читают крайне редко или не читают книг вообще, либо это происходит по необходимости и связано исключительно с учебой. Думается, что процесс получения образования серьезно стимулирует студентов к чтению, тем более, что среди опрошенных значительную часть составляют студенты историко-филологического факультета. Поэтому анализировать периодичность прочтения книг не ставилось в качестве задачи.

Последний вопрос был посвящен посещениям студентами библиотеки. Главной целью было выяснить, пользуются ли они библиотечными фондами для подготовки к занятиям. Оказалось, что только 12 человек (13 %) последний раз были в библиотеке более полугодом назад. Остальные ответы свидетельствуют о недавних и достаточно частых посещениях. Этот факт показывает, что ресурсов интернета не всегда хватает для решения учебных задач, например, для написания качественных рефератов и докладов. Тем более это касается студентов гуманитарных профилей. Поэтому важно сохранять и приумножать фонды вузовских библиотек как источник проверенной научной и учебной информации.

Общий вывод, который можно сделать по результатам исследования: несмотря на доступность и обилие информации в сети Интернет, другие источники знаний сохраняют свою актуальность для студентов. Неподготовленным пользователям трудно разобраться с обилием различных мнений, гипотез, исторических фактов. Преподаватель может и должен научить их работать с разноплановыми источниками, подготавливая к самостоятельной профессиональной и личной жизни.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Минобр уполномочен заявить. Рельефные авторы и книги. Надо просто привить любовь к чтению // Улица Московская. – 2013. – № 38 (507).

**УДК 930.1(09)**

***Кирилл Сергеевич Фролов***

*г. Пенза, e-mail: fsk399762@yandex.ru*

## **ДУХОВНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ РУССКОГО САМОСОЗНАНИЯ В ТРУДАХ Г. П. ФЕДОТОВА, Г. В. ФЛОРОВСКОГО И И. Ф. МЕЙЕНДОРФА**

Духовность – сложный, многоуровневый концепт, представляющий собой совокупность уникальных социально-психологических черт социума. Духовность выступает в качестве одного из наиболее важных, но еще не полностью исследованных социально-

психологических компонентов национального самосознания. Изучение национального самосознания как фактора, во многом определяющего развитие социума, является актуальным для современной гуманитарной науки [1].

Проблема русского самосознания получила особое звучание в трудах видных представителей российской исторической науки в эмиграции: Г. П. Федотова, Г. В. Флоровского и И. Ф. Мейендорфа. Важно отметить, работы этих историков долгое время, большей частью, были недоступны отечественным специалистам: скептическое отношение к духовной истории в советский период и «неблагонадежность» самих эмигрантов исключали разработку данной темы вне марксистского подхода. Однако многие статьи и некоторые монографии Г. П. Федотова, Г. В. Флоровского, И. Ф. Мейендорфа до сих пор не переведены на русский язык, что затрудняет изучение их историко-философских взглядов, весьма актуальных для современной российской историографии. В связи с этим анализ трудов этих ученых, посвященных духовной истории России, по-прежнему востребован для отечественных исследователей [2].

Ученые-эмигранты рассматривают социально-психологические компоненты национального самосознания через призму религиозности, воплощенной в христианской духовной традиции: история Русской православной церкви отражает духовную историю общества [3].

Выдающийся мыслитель Г. П. Федотов (1886–1951), прошедший путь от активного члена РСДРП и «непримиримого борца с царизмом» до профессора теологии, в работе «Русская религиозность» (1951), – обобщающем, однако незавершенном (из-за внезапной кончины автора) исследовании, которое посвящено социально-психологической истории России, – затрагивает проблему *духовности*, рассматривая ее в комплексе с такими понятиями, как *нация*, *национальное самосознание*. Особое внимание историка сфокусировано на периоде средних веков и раннего нового времени (XIII–XVI вв.) – эпохе формирования специфических черт внутреннего мира общерусского социума.

Характеризуя роль монголо-татарского нашествия, ученый выдвигает парадоксальную мысль: внешнеполитическая катастрофа XIII в. (укрепление власти завоевателей на Руси) спровоцировала не только снижение общего уровня этики, но и, в какой-то мере, способствовала демократизации [4, 17]. Г. П. Федотов, опираясь на памятники церковной литературы XIII–XIV вв., склоняется к мнению о том, что *духовность* как свойство общества испытала сильнейший стресс, проявившийся задолго до столкновения с монголами. Причем именно «грехи социальные» (грабежи, воровство, сквернословие, ложь, клевета, доносы и т.п.) [4, 19], по свидетельству современников монголо-татарского нашествия, истощили нравственные резервы социума и сделали невозможным сопротивление завоевателям, которые воспринимались как «высшая кара».

Другой, не менее важной проблемой общерусского национального самосознания является раскол некогда целостной духовной системы на два типа социально-психологических установок – Московского государства и Великого княжества Литовского. Фактически, произошло разделение Древнерусского государства на Западную и Восточную части, а монголо-татарское нашествие, с точки зрения историка, стало катализатором этого раскола. Анализ интерпретации древнерусских источников, осуществленный Г. П. Федотовым, позволяет сделать вывод о том, что русифицированная Литва, сохраняющая традиционные общественные восточнославянские ценности, становится альтернативным вариантом объединения русских земель. Однако Литва оказывалась в орбите агрессивного (учитывая исторические реалии XIV–XV вв.) римско-католического влияния, которое русские воспринимали чрезвычайно болезненно и «не смогли преодолеть» [4, 24].

Оригинальная концепция русского религиозного сознания, непосредственно связанная с анализом духовности как социально-психологической категории, была предложена Г. В. Флоровским (1893–1979), – выдающимся мыслителем, который по праву считается одним из наиболее известных историков церкви и религиозных философов XX в.

Г. В. Флоровский считает, что процесс формирования национального самосознания русского народа происходил в постоянных столкновениях с агрессивными (по отношению к русскому социуму) идеологическими системами: римско-католическим миром, языче-

ской Литвой, монголо-татарами, стремившимся укрепиться на Руси. Однако явно выраженный ментальный диссонанс между духовно-нравственными ценностями русского народа и «иностранцами» способствовал зарождению собственного, уникального национального самосознания. Тем не менее, согласно Флоровскому, русский социум остро нуждался в адекватной идеологической опоре, которая могла бы утвердиться на Руси. Таким духовно-культурным стержнем стало Византийское православие – «крещение было пробуждением русского духа, – призыв от «поэтической» мечтательности к духовной трезвости и раздумью. И вместе с тем – через Христианство Древняя Русь вступает в творческое и живое взаимодействие со всем окружающим культурным миром» [3, 16].

Г. В. Флоровский считает, что состояние духовной жизни на Руси до Крещения не является начальной стадией формирования национального самосознания, поскольку древнейшие образы «потускнели и были вытеснены» [3, 14] новой духовно-культурной традицией. «История русской культуры начинается с Крещения Руси. Языческое время остается за порогом истории» [3, 14]. Основной чертой данного периода Флоровский считает «неоформленность духовной стихии», т.е. русское национальное самосознание Древней Руси не имело возможности проявить себя, заявить о своем существовании.

Согласно Г.В. Флоровскому, процесс формирования национального самосознания представляет собой синтез собственных ментальных установок русского народа и духовно-нравственной православной традиции, отразившийся на различных уровнях (культурном, духовном, политическом, лингвистическом и др.). Например, «славянский» язык сложился и окреп именно в христианской школе и под сильным влиянием греческого церковного языка, и это был не только словесный процесс, но именно сложение мысли» [3, 19].

Особое восприятие духовности как социально-психологического компонента русского самосознания принадлежит И. Ф. Мейендорфу (1926–1992) – крупному ученому, византинисту, патрологу, выдающемуся представителю «второго поколения» российской эмиграции. Изучение средневековых православных обществ, основанное на обширной базе аутентичных источников, позволило историку в трудах «Святой Григорий Палама» и «Византия и Московская Русь» представить собственное видение духовной жизни социума, избравшего «византийский канон». В этом ключе следует обратить внимание на следующие обстоятельства: 1) интеграция Древней Руси в единую духовно-культурную общность, – *Византийское содружество наций*, – центром которой являлся Константинополь; 2) «катастрофы XIII века» [6, 357], отразившееся на социально-психологической истории нации.

Приняв Крещение из Константинополя, Россия органически вошла в «сверхнациональное единство христианских народов» [6, 339], возглавляемое вселенским патриархом, причем в сознании самих «греков», Киевская Русь стала частью империи. По мнению И. Ф. Мейендорфа, внедрение православия как государственной религии стало ведущим фактором развития русской культуры. Кроме того, чувство глубокого почтения к Константинополю как политическому и религиозному, так и культурному центру (даже несмотря на то, что еще в XI в. были предприняты походы, направленные против Византии, однако обернувшиеся неудачами; в русских летописях можно обнаружить упоминания о присутствии грекам «лукавстве»), в целом, сохранялось до Флорентийского собора (1438).

Грандиозные потрясения XIII в., оставившее глубокий след в истории России, рассматриваются ученым через призму *Византийского содружества наций*, поэтому первой «катастрофой» столетия, следует считать, варварское разорение Константинополя крестоносцами в 1204 г. и исчезновение (до 1261 г.) с политической карты Европы некогда могущественной Восточной римской империи. И. Ф. Мейендорф убедительно доказывает, что эти события оказали не меньшее влияние на русский социум в сфере духовного, так как пал оплот православия и «источник истинной веры» [6, 341], чем ужасное монголо-татарское нашествие, уничтожившее Древнерусское государство. Вторжение азиатских завоевателей негативно отразилось на экономической, социальной, культурной жизни Руси, однако церковь оказалась в привилегированном положении и была освобождена от налогов [6, 364]. В отличие от Г. П. Федотова, педалирующего на этнопсихологические осо-

бенности монгол, веривших в силу православных молитв «за здоровье хана», протопресвитер И. Ф. Мейендорф все же считает, что политика религиозной терпимости кочевников была продиктована заинтересованностью в русской православной церкви как мощном дипломатическом канале для установлении связей с Западной Европой и Византией. Доминирующим качеством духовности русского социума XIII–XV вв., согласно историку, стала «высокая жизнеспособность религиозных и культурных ценностей, полученных из Византии» [6, 368].

Таким образом, ученые-эмигранты рассматривают *духовность* в качестве социально-психологического компонента национального самосознания. По мнению исследователей, в период средних веков (X–XV), сложились уникальные условия для формирования русского самосознания. Так Г. П. Федотов убедительно доказывает, что факторами, формирующими национальное самосознание и национальную систему мировосприятия в тот или иной период, могут выступать как внешние обстоятельства (захватнические и освободительные войны, политическое взаимодействие, экономические контакты и т.п.), так и внутренние процессы, происходящие в обществе, напрямую зависящие от социокультурных изменений и во многом инициированные обстоятельствами внешними. И. Ф. Мейендорф считает, что изучение событий XIV в., сопровождавшие рождение современной России, – необходимый ключ к пониманию проблемы специфики современного русского национального самосознания, которое «питаемое энергией истинной духовности, обладает замечательным свойством наделять жизнь ... мерой суждения, нормами поведения и историческим мышлением» [6, 235].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Irina Paert *Spiritual Elders: Charisma and Tradition in Russian Orthodoxy*. – Northern Illinois University Press, 2010. – 308 p.
2. Шувалов, В. И. Социально-психологический аспект изучения истории в российской историографии последней трети XIX – первой половины XX вв. / В. И. Шувалов. – М. : МПУ, 2001. – 228 с.
3. Флоровский, Г. В. Пути русского богословия / Г. В. Флоровский. – М. : Институт русской цивилизации, 2009. – 848 с.
4. Федотов, Г. П. Собрание сочинений : в 12 т. / Г. П. Федотов. – М. : Мартис, 2004. – Т. 11. Русская религиозность. – Ч. II. Средние века. XIII–IV вв. – 367 с.
5. Федотов, Г. П. Собрание сочинений : в 12 т. / Г. П. Федотов. – М. : Мартис, 2001. – Т. 10. Русская религиозность. – Ч. I. Христианство Киевской Руси. X–XIII вв. – 382 с.
6. Мейендорф, И. Ф. История Церкви и восточно-христианская мистика / И. Ф. Мейендорф. – М. : Институт ДИ-ДИК, 2000. – 576 с.

УДК 378 (471.327) (03)

*Иван Федорович Шувалов*

*г. Пенза, e-mail: pzhurnalistika@yandex.ru*

#### ПЕНЗЕНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ им. В. Г. БЕЛИНСКОГО В ПЕРИОД СВОЕГО СТАНОВЛЕНИЯ (40–50-е гг. XX в.)

Педагогический вуз – ровесник Пензенской области, которая была образована в феврале 1939 г., а с 1 сентября этого же года начал работать Пензенский учительский институт. Он готовил педагогов для семилетней школы. В нем было три факультета: физико-математический; русского языка и литературы; исторический. Одновременно было открыто заочное отделение. Через полтора месяца, 16 октября, был назначен директор институ-

та. Им стал Сергей Николаевич Михайлов, работавший до этого секретарем Пензенского ОК Коммунистической партии. Он – бывший беспризорник, окончил рабфак, после этого – Ленинградский институт советского строительства. Преподавал, работал в советских и партийных органах, был делегатом XVIII съезда ВКП(б) [1, 235]. Ему пришлось налаживать работу не только учительского, но и педагогического института, открытого распоряжением Совета Народных Комиссаров СССР с 1 сентября 1941 г. на базе существующего учительского института с контингентом приема в 120 человек. В педагогическом институте было только два факультета: русского языка и литературы и физико-математический. Вот с этого времени и до 1 сентября 1953 г. оба института, учительский и педагогический, существовали вместе, на одной базе, с одними и теми же преподавателями и одной администрацией, но с разными студентами, занимающимися по разным учебным планам и с разным сроком обучения: в учительском – два года, в педагогическом – четыре.

Через год после открытия учительского института были назначены деканы факультетов: исторического – А. А. Логунов; русского языка и литературы – М. П. Молебнов; физико-математического – М. Д. Токарев [2, 10].

Это были известные педагоги Пензы, получившие университетское образование. Двое из них, Молебнов и Токарев, много лет проработали в институте и много сделали для его становления и развития.

В эти первые годы работы института в него пришли и проработали несколько десятков лет такие известные преподаватели, как Б. А. Колчин, И. С. Климов, Р. Е. Колчина, Г. Н. Чижиков, М. М. Рожков, М. Я. Андреюк, И. П. Егоров [2, 7–20]. Двое из них, Андреюк и Колчин, стали позднее директорами института, а некоторые из названных преподавателей – зав. кафедрами.

5 июня 1941 г. было подписано распоряжение об открытии института, а через две с половиной недели, 22 июня, началась Великая Отечественная война.

Четыре военных года были тяжелыми в жизни института. Это время было труднейшим испытанием всей жизнедеятельности учебного заведения. В нем вскоре разместился эвакуогоспиталь. Пришлось заниматься в помещении фармшколы. И только через год институт вернулся в свое здание. В нем было холодно, чернила замерзали, не хватало мебели, бумаги, не было необходимой литературы. Дрова заготавливали в Шемьшейском или Городищенском районах, сплавляли по Суре, а от реки на санках или тачках возили к институту или к общежитию на ул. Куйбышева. В столовой питание было скудным. Приходилось много работать в подсобном хозяйстве, которое располагалось за городом и куда ходили пешком. И все это делалось руками молодых девушек-студенток, потому что юноши были на фронте. Из-за постоянных отвлечений студентов на разные работы и другие внеаудиторные мероприятия учебный процесс долго не удавалось наладить. Не хватало преподавательских кадров, и они часто менялись.

И все-таки, несмотря на эти невероятные трудности, институт продолжал функционировать. Ежегодно выполнялся план приема. Проходили выпуски из учительского института. Постепенно стабилизировался преподавательский состав. В 1943 г. был открыт в пединституте исторический факультет, деканом которого стала Н. П. Никольская. В этом же году защитил первую кандидатскую диссертацию (и единственную за годы войны!) А. С. Степанов. Восстанавливаются старые и организуются новые кафедры. С 1944 г. начинают работать научные студенческие кружки. В августе этого года в первую диалектологическую экспедицию в Пачелмский и Башмаковский районы выехали несколько студентов-литераторов.

В 1945 г., после окончания Великой Отечественной войны, состоялся первый выпуск учителей из педагогического института. Из его стен с дипломом о высшем образовании вышли с факультета русского языка и литературы 20 человек и с физмата – 15 выпускников, всего только 35 человек из 125 студентов, принятых на первый курс этих факультетов в 1941 г. Вот какими тяжелыми были годы работы института в то труднейшее время. Но коллектив института их выдержал [2, 27].

После войны вуз продолжал развиваться. В 1946 г. в нем был открыт четвертый факультет – естествознания, в связи с чем были образованы и соответствующие кафедры. Деканом факультета была назначена А. Г. Тулаева.

В первые послевоенные годы на преподавательскую работу в институт пришли новые лица. Среди них были фронтовики А. Н. Назаров (русист), В. П. Султанов (историк), А. Н. Кузнецов (физик), первые выпускники нашего института А. В. Немешайлова (русист), С. Ф. Абрамов (историк), Е. П. Назаров (физик), Н. Н. Державин (экономист).

Немного позднее, в начале 50-х, преподавателями института стали его выпускники Н. А. Лисенкова и К. Д. Вишневский (оба – литераторы).

Нельзя не назвать еще несколько фамилий людей, ставших знаковыми для института и много лет служивших ему верой и правдой. Это А. К. Бочарова (литератор), А. З. Кузьмин (историк), Л. Н. Огурцов (географ), В. А. Фигаровский (историк), Г. А. Ососков (математик), А. П. Сорочинский (географ), М. Я. Аксенова (зоолог), П. И. Самокиш (химик), С. Е. Френкель (физвоспитание), В. В. Муравлянская (ботаник), А. А. Солянов (ботаник), И. И. Ландо и В. С. Харитонов (географы), И. Я. Абаринов (физик), Л. И. Калужникова и М. Д. Якушева (физвоспитание) и другие. Все они пришли в институт в далекие 40-е, послевоенные, годы и проработали в нем не один десяток лет. Они закладывали основы преподавания и изучения многих учебных дисциплин, организовывали первые научные студенческие кружки, ставили на ноги и развивали художественную самодеятельность и спорт. С их непосредственным участием создавались традиции, которые входили в кровь и плоть студенческой жизни института и которые сохраняются и развиваются до наших сегодняшних дней.

Несмотря на скудную материальную базу (институт располагался в небольшом двухэтажном здании бывшей учительской семинарии и имел неблагоустроенное общежитие на ул. Куйбышева на 80 мест; второй корпус на ул. Чкалова он получил только после войны в 1945 г.), в послевоенные годы удалось наладить хорошую подготовку учительских кадров. Да и тяга к знаниям у тогдашних студентов была очень высокой. Не случайно из выпускников 40–50-х гг. вышли впоследствии видные ученые, партийные и советские работники, журналисты, сотни первоклассных учителей. Имена таких заслуженных педагогов, как А. А. Базденкова, А. И. Худобин, В. Ф. Ефремов, А. С. Павленко, В. И. Болдин, Н. В. Клишкин, Е. П. Паролин – до сих пор на слуху у учительства Пензенской области. Это только малая толика заслуженных учителей школ и отличников народного просвещения – их уже в то время были десятки, а в последующие годы – сотни. Они были элитой советского общества. Их социальный статус, как и всего учительства, в глазах окружающих был необычайно велик.

Известными учеными-филологами, докторами наук, профессорами стали выпускники 40–50-х гг. Е. С. Скобликова, В. П. Фелицына, В. П. Иванова (Даниленко), а также О. Н. Мораховская и И. Б. Голубева, которые учились на литфаке у нас и перевелись на филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова. В нашем институте много лет работали выпускники этих лет, ставшие кандидатами филологических наук, доцентами А. В. Немешайлова, С. Я. Макарова, Ю. А. Фигаровская, В. П. Шутова.

Физико-математический факультет в эти годы заканчивали А. К. Артемов, Н. С. Синюков, Д. В. Веденяпин, ставшие докторами наук, известными математиками. Выпускник учительского института 1941 г. Н. Ф. Шлыков стал генералом ракетно-космических войск и много сделал для становления и развития космонавтики. И. Я. Пламеннов, выпускник 1952 г., стал лауреатом Ленинской премии. Выпускники ФМФ А. Т. Кондратьев и А. С. Родионов, став кандидатами наук, доцентами, много лет работали на факультете, передавая свои знания новым поколениям студентов.

Из выпускников естественно-географического факультета следует назвать Бориса Алексеевича Ягодина. Он окончил институт в 1951 г., аспирантуру в Москве, стал доктором биологических наук, академиком ВАСХНИЛ [1, 387].

Среди других выпускников 40–50-х г. ученую степень доктора наук получили Б. Н. Иванов и Г. П. Алексеев (философия), К. Д. Вишневский (литература), Н. М. Инюшкин (культурология), В. Е. Балыков (экономика), Н. А. Шарошкин (история), а более 50 человек стали кандидатами наук, доцентами. Многие из них работали или работают в нашем институте. Это С. Ф. Абрамов, Т. П. Горелова, Э. М. Бравичева, Н. Н. Державин, И. М. Иванов, Г. Е. Суздальцева, Н. А. Стяжков, В. И. Лебедев, Л. Д. Судомоина, А. С. Драгунов,



Л. П. Горбунова, В. П. Догаева, Е. Ф. Данилина, Г. Ф. Винокуров, Г. Ф. Сергеева, Л. М. Константинова, В. М. Петрунина, И. Ф. Шувалов, Н. А. Лисенкова, П. А. Корниенко.

Известными журналистами стали выпускники историко-филологического факультета: А. Смайкин, Л. Зефирова, Е. Норкин, А. Дорошин, Л. Кайзер, В. Петченко, шестеро – членами Союза писателей СССР: Н. М. Инюшкин, К. Д. Вишневский, О. М. Савин, А. А. Сазонов, В. И. Максимов, В. А. Стрелков, а трое: В. С. Годин, В. А. Бутов, М. И. Ахметов – заслуженными работниками культуры. Е. А. Каменецкий – заслуженный артист России.

Но главный итог 40–50-х гг. – это выпускники. Только за 10 лет, с 1950 по 1959 г., из стен института были выпущены 2652 специалиста, в том числе – из учительского института, набор в который прекратился в 1953 г., – 596 человек. Многие из них стали отличниками народного просвещения, заслуженными учителями школ.

Что характеризует 40–50-е г. жизни института? Это слабая материально-техническая база и неустоявшийся преподавательский состав. В самом деле, в 1951/1952 учебный год на 48 учебных групп дневного отделения приходилось всего 32 небольших класса (аудитории). Из 14 кафедр ни одна не имела своего помещения. На 1300 студентов, принятых в основном из районов области, имелось неблагоустроенное общежитие на 80 мест, в котором в некоторых комнатах жили от 10 до 15 человек. Количество дипломированных специалистов не превышало 30 %. Был лишь один профессор – доктор с/х наук М. Я. Аксенова. Только в 1956 г. защитил докторскую диссертацию по геометрии И. П. Егоров. Большинство преподавателей пришли по конкурсу из других регионов и надолго в институте не задерживались.

И тем не менее вуз, хотя и с большим трудом, становился на ноги. В 1948 г. ему было присвоено имя В. Г. Белинского. Увеличивался прием. Стабилизировался учебно-воспитательный процесс. Хорошо работали научные студенческие кружки, особенно диалектологический и географический. Большой популярностью не только в институте, но и в городе пользовался драматический кружок (руководитель – В. Т. Нечунаев). Работали спортивные секции, хорошо была налажена работа стенной печати.

В 1951 г. в институте было создано научное студенческое общество, а через год, в апреле 1952-го, прошла первая научная студенческая конференция и утверждена редакционная комиссия для издания первого сборника научных студенческих работ. С тех пор такие конференции стали ежегодными. В 2014 г. прошел уже 62-й подобный смотр студенческой научной деятельности.

В эти годы, вплоть до начала 90-х, учебный семестр в сентябре начинался с поездки всего коллектива института на сельхозработы в колхозы и совхозы области. Не ездили на такие работы только студенты выпускных курсов и те, кто выходил в сентябре на педагогическую практику. Работы длились до полутора-двух месяцев. Зимой нередко студенты привлекались на расчистку железнодорожных путей от снега, а летом на каждом факультете были свои виды практик (производственная, полевая, пионерская, археологическая и др.). Кроме того, студенты занимались самообслуживанием (дежурили в раздевалках, приводили в порядок после занятий аудитории, обеспечивали чистоту и порядок в общежитиях), вечерами дежурили в городе в ДНД, готовили молодых рабочих на предприятиях города к поступлению в вузы и техникумы, читали лекции для населения, в том числе и в школах. Летом 1957 и 1958 гг. два отряда студентов (более 400 человек) выезжали на уборку целинного урожая в Чкаловскую (Оренбургскую) и Кокчетавскую области. 23 студента, вторично ездившие на целину, были награждены медалями «За освоение целинных земель» [3, 16–23].

В 1956 г. в институте открылся факультет физического воспитания. С этого же года институт перешел на подготовку учителей широкого профиля. В связи с этим увеличился и срок обучения – с четырех до пяти лет. Значительно возрастал и контингент студентов.

Эти изменения требовали коренного преобразования всего учебно-воспитательного процесса. Но сделать это было нельзя – не позволяла скудная материально-техническая база (два маленьких учебных здания) незначительная часть дипломированных специалистов. В самом деле, на 13 кафедрах института в 1956 г. из 123 штатных единиц было только

26 доцентов (и ни одного профессора!), 41 ст. преподаватель и 52 ассистента плюс 6 преподавателей на кафедре марксизма-ленинизма. Институт был 3-й, самой низкой категории, и в Министерстве образования подумывали о его закрытии. Нужно было срочно менять ситуацию и с материальной базой, и с преподавательским составом.

Эти задачи были решены в 60–70-е гг., когда ректорами института были В. И. Милосердов и М. В. Еманова. Именно с начала 60-х гг. начинается новый этап в жизни института – период его интенсивного роста и развития.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Энциклопедия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – Пенза, 2009.
2. Шувалов, И. Ф. ПГПИ им. В. Г. Белинского (хроника становления: 1936–1960 гг.) / И. Ф. Шувалов. – Пенза, 2000.
3. Шувалов, И. Ф. Комсомольская организация ПГПИ им. В. Г. Белинского в период с 1954 по 1964 год / И. Ф. Шувалов. – Пенза, 2010.

## Секция 9

# ЛИНГВИСТИКА И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

---

УДК 8.03

*Светлана Викторовна Брыкина*

*г. Пенза, e-mail: e407@yandex.ru*

*Ольга Евгеньевна Андросова*

*г. Пенза, e-mail: androsova.o@inbox.ru*

### РОЛЬ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА-ПЕРЕВОДЧИКА

К рассмотрению вопроса формирования профессиональной компетенции студента-переводчика мы обращались неоднократно в своих публикациях. В рамках данной статьи хотелось бы остановиться на роли фоновых знаний в профессиональной компетенции студентов-переводчиков. Определение понятия «фоновые знания» вызывает дискуссии среди ученых. По мнению Г. Д. Томахина, «фоновые знания в широкой трактовке – это практически все знания, которыми располагают коммуниканты к моменту общения» [1].

По определению В. П. Фурмановой, фоновые знания – это:

- 1) историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития;
- 2) социокультурный фон;
- 3) этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках;
- 4) семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения [2].

В литературе указывается, что переводчик должен обладать не только лингвистической, текстообразующей, технической, коммуникативной компетенцией, но и рядом личностных качеств, способствующих успешной межкультурной коммуникации посредством перевода, таких как гибкость ума, быстрая реакция на стимул, переключаемость внимания, память и т.д. Ученые пишут о необходимости быть интеллектуальным человеком, стремящимся расширять свой кругозор и впитывать любое знание. Знание является одним из ключевых компонентов компетенции. Формирование багажа фоновых знаний происходит как в рамках академического процесса, так и вне его. Материалы BBC News часто используются для последовательного перевода. Приведем примеры некоторых фрагментов, перевод которых вызвал затруднение в силу недостаточных фоновых знаний. «Fracking will not be banned, but it's likely to be permitted only in exceptional circumstances» [3]. Лексическая единица «fracking» передается через транскрипцию, либо путем экспликации значения как гидроразрыв пласта (ГРП). Это один из методов интенсификации работы нефтяных и газовых скважин и увеличения приемистости нагнетательных скважин. Применяется при добыче сланцевого газа и газа уплотненных песчаников. В предложении из текста про средства коммуникации «When the controversial Digital Economy Act was introduced in the final days of the Labour government in 2010, it included measures to cut off people's internet connections for repeated misuse» [3] затруднение вызывает номен «Digital Economy Act». Данная реалья объясняется как закон Парламента Великобритании, регулирующий отношения в области цифрового вещания. Принят королевской санкцией 8 апреля 2010 г. [4]. Также необходимо иметь представление о валютах некоторых стран: риал – денежная единица Ирана с 1932 г. по настоящее время; индийская рупия состоит из 100 пайс; юань – денежная единица Китая; иена – Японии. «The rial has reportedly lost 80 % of its value since the end of last year» [3].

Как было отмечено выше, формирование и контроль фоновых знаний осуществляется и в ходе массовых образовательных мероприятий. Так, в содержание одного из мероприятий «Jeopardy» включался блок «Miscellaneous». Вопросы в этом разделе направлены на выявление кругозора обучающихся, с одной стороны, и на его формирование за счет необходимых комментариев, – с другой. Так или иначе, любая информация является ценной для переводчика, поскольку затруднительно антиципировать тематику материалов, с которыми приходится работать. Например, вопрос из области философии “*Who introduced the notion ‘superman’ to denote a creature that could excel the modern man?*” актуализирует межпредметные связи и заставляет вспомнить, что это Фридрих Ницше, «...немецкий мыслитель, классический филолог, композитор, поэт, создатель самобытного философского учения, которое носит подчеркнуто неакадемический характер.» Идея сверхчеловека сформулирована в книге «Так говорил Заратустра». Другие произведения Ницше – «По ту сторону добра и зла» 1886, «К генеалогии морали. Poleмическое сочинение» 1887, «Антихрист. Проклятие христианству» 1895 [4].

С учетом сложившейся политической ситуации и остроты некоторых вопросов актуальным видится знание переводчиком основных форм государственного устройства, отсюда вопрос «Как называется государство, формой устройства которого является Джамахирия?» (Ливия). Отметим, что джамахирия – это «форма общественного устройства, отличная от монархии и республики, обоснованная в Третьей всемирной теории Муаммара Каддафи» [4]. Здесь же желательно владение именами собственными, относящимися к прошлым и нынешним правителям некоторых государств (Хосни Мубарак – Египет, Муаммар Каддафи – Ливия, Башар Асад – Сирия и др. Mario Monti – премьер министр Италии и др.)

Часто в политическом дискурсе обсуждение современных реалий сопряжено с историей, следовательно, необходимы знания основных исторических реалий, эпох, как страны родного языка, так и изучаемого. Минимально достаточные знания формируются в рамках учебных дисциплин «История», «История и культура стран изучаемых языков», при этом фундаментом должны служить школьные знания. Кроме того, события, протекающие в современном социуме и находящие свое отражение, прежде всего, в СМИ, также вносят свою лепту как в формирование «актуальных фоновых знаний, так и фоновых знаниях культурного наследия» [5], т.е. в расширение культурно-исторического кругозора. Обращение к вопросу о рыцарях «круглого стола» «Кто сидел во главе рыцарского «круглого стола» (King Arthur)» отсылает студентов к эпохе короля Артура и заставляет вспомнить просмотренные фильмы и прочитанные книги.

Приведем другие вопросы из рубрики «Разное»:

In 1812 the first Russian settlement appeared on the American continent. Its name is ...

a) The White House; b) **Fort Ross**; c) Moscow.

1. The place where William Makepeace Thackeray was born is... (India).

2. The author of “The Citadel” is.... (Archibald Joseph Cronin, a Scottish writer).

3. Как это по-русски:

– много народа – много народу;

– стакан чая – стакан чаю;

– килограмм сахара – килограмм сахару.

(Двойная форма -у, -ю – разговорный оттенок).

4. Как это по-русски:

– инспекторы – инспектора;

– слесари – слесаря;

– редакторы – редактора;

– тракторы – трактора.

(Вариантные формы числа. -ы, -и – книжная речь, -а, -я - разговорная профессиональная. Однако томы, тополи – устаревшие. Тома, тополя).

5. Объясните правильность или неправильность следующих выражений:

– двое друзей, двое учениц, четверо ножниц, четверо девушек, трое волков (м.р. – правильно, ж.р. – неправ. Сущ. в форме только мн. ч. – прав., м.р. животное – непр.)

6. Как называется самая длинная торговая улица в Лондоне? (Oxford Street) Оксфорд-стрит – одна из основных улиц лондонского района Вестминстер. Это самая оживленная торговая улица, известна главным образом своими фешенебельными магазинами. Улица начинается у Мраморной арки и ведет на восток в сторону Холборна [4].

7. Как называется космический корабль, на котором Нил Армстронг и Элвин Олдрин совершили первую в истории человечества высадку на Луну? (Аполлон 11) Аполлон 11 – пилотируемый космический корабль серии «Аполлон», в ходе полета которого 16–24 июля 1969 г. жители Земли впервые в истории совершили посадку на поверхность другого небесного тела – Луны. Первым на Луну ступил Нил Армстронг [4].

8. Назовите тяжелые изотопы водорода (дейтерий, протий, тритий).

9. Что обозначает «дисперсия»? (Разделение волны на компоненты при прохождении среды.)

10. Where did Prince William propose Kate?

a) In Thailand; b) **In Kenya**; c) In the Gambia

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Томахин, Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г. Д. Томахин // Иностранный язык в школе. – 1980. – № 4.
2. URL: <http://linguistic.ru/index.php?id=85&op=content>
3. URL: [bbclearningenglish.com](http://bbclearningenglish.com)
4. URL: <http://ru.wikipedia.org>
5. Томахин, Г. Д. Реалии-американизмы : пособие по страноведению / Г. Д. Томахин. – М. : Высш. шк., 1988.

### УДК 8.03

**Светлана Викторовна Брыкина**

г. Пенза, e-mail: [e407@yandex.ru](mailto:e407@yandex.ru)

**Ольга Евгеньевна Андросова**

г. Пенза, e-mail: [androsova.o@inbox.ru](mailto:androsova.o@inbox.ru)

### К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ Р. КИПЛИНГА «FOR TO ADMIRE»)

Английский поэтический текст рассматривается чаще в рамках стилистики художественной речи [1, 2, 3]. В данной статье, однако, нас будут интересовать не только стилистические особенности английской поэзии, но и способы их передачи на русский язык. Несмотря на существование определенных закономерностей перевода английского поэтического текста на русский язык [4, 5], вопрос об особенностях перевода английской поэзии по-прежнему остается актуальным. Мы рассмотрим способы перевода английского поэтического текста на русский язык на материале стихотворения Редьярда Киплинга “For to Admire” и попытаемся выявить сходства и различия в использовании стилистических приемов в русском и английском языках и оценить, насколько этот фактор влияет на перевод произведения и передачу прагматического потенциала оригинала.

Приведем отрывок оригинала стихотворения:

*The Injian Ocean sets and smiles*

*So soft, so bright, so bloomin' blue;*

*There aren't a wave for miles an' miles*

*Excep' the jiggle from the screw.*

*The ship is swep', the day is done,*

*The bugle's gone for smoke and play;*

*An' black ag'in the settin' sun  
The Lascar sings, "Hum deckty hai!"  
For to admire an' for to see,  
For to be'old this world so wide –  
It never done no good to me,  
But I can't drop it if I tried!*

Стихотворение написано от лица солдата, отслужившего свой срок, и представляет собой не совсем внятные, неупорядоченные мысли героя. Жизнь изображается как тернистый путь, на котором человека ожидают многочисленные испытания, но, пройдя который, он приобретает бесценный опыт. Р. Киплинг уделяет большое внимание характеристике самого героя, его социальному статусу, эмоциональному состоянию. Это достигается, в том числе, и через речь героя. С первых строк в глаза бросается неграмотность его речи, которая передается, в частности, через графическое оформление произносимых им слов. Многочисленные графоны демонстрируют, например, проглатывание окончаний, а иногда – начальных звуков или звуков в середине слова: *bloomin'*, *an'*, *swep'*, *ave*, *be'old*, *eaps*, *lef'* и др. В стихотворении есть и другие примеры неправильного произнесения слов: *ag'in* (*against*), *orficers* (*officers*), *lydies* (*ladies*), *acrost* (*across*), *barrick* (*barrack*). Что касается грамматической стороны текста, в речи героя присутствуют многочисленные отклонения от грамматической нормы: неправильное спряжение глаголов (*I tells them... an' wonders; There aren't a wave for miles an' miles; they was odd*); двойное отрицание (*It never done no good to me; they've never written none*); плеонастическое подлежащее (*the girl she said*) и т.п.

В то же время, несмотря на неграмотность, речи героя свойственны поэтичность и возвышенность. В ней сочетается незамысловатость и образность. Последняя создается за счет таких выразительных средств, как сравнение (*Old Aden, like a barrick-stove/ That no one's lit for years an' years*), олицетворение (*The Injian Ocean sets and smiles*), метафора (*the bugle's gone for smoke and play*). Впрочем, следует заметить, что употребление данных тропов в тексте немногочисленно. Киплинг чаще использует гиперболу, которая создает мощный эмоциональный фон и характеризует внутреннее состояние героя – его восхищение окружающим миром: (*most awful odd; there must be heaps of plenty such*). Эмоциональность и волнение также создаются за счет повторов: (*For they was odd – most awful odd*), особенно повторов частицы “so” (*so soft, so bright, so blooming blue; so wide*). В тексте также встречается такая разновидность повтора, как подхват: *They must have gone with all the rest – / With all the rest which I have seen*.

На синтаксическом уровне беспорядочность мыслей героя и эмоциональный фон создается за счет таких взаимосвязанных приемов, как многосоюзие и перечисление: *I thinks about the things that was/ An' leans an' looks acrost the sea; The things that was which I ave seen, / In barrick, camp, an' action too; Oh, I ave come upon the books/ An' frequent broke the barrick-rule,/ An' stood beside an' watched myself; With all the rest which I have seen/ An' found and known an' met along*. Наряду с этими приемами автор прибегает к синтаксическому параллелизму: *The ship is swep', the day is done, the bugle's gone; For to admire an' for to see, / For to be'old this world so wide; I see the sergeants pitchin' quoits, / I hear the women laugh an' talk, / I spy upon the quarter-deck/ The orficers an' lydies walk*.

Данным разрозненным размышлениям автор придает упорядоченное звучание за счет фонетических средств. Четко соблюден размер стихотворения (четырёхстопный ямб), рифма (Р. Киплинг использует перекрестную рифмовку); стройность звучанию стихотворения придают аллитерация и ассонанс: *The Injian Ocean sets an' smiles, / So soft, so bright, so bloomin' blue; the day is done; the settin' sun; never done no good; I thinks about that things that was*.

Характеризуя структуру стихотворения «For to Admire» в целом, отметим, что основной его особенностью является сочетание простоты и глубины, внешней грубости и возвышенности. Мы выдвинули предположение, что основную трудность при переводе будет составлять передача данного противоречия с сохранением глубины содержания при простоте формы.

Мы проанализировали два варианта перевода стихотворения «For to Admire». Рассмотрим данные переводы подробнее.

**Для восхищенья.**  
**(Перевод Е. Витковского)**  
 Индийский океан; покой;  
 Так мягок, так прозрачен свет;  
 Ни гребня на волне морской,  
 Лишь за кормою пенный след.  
 Взялись матросы за картёж;  
 Индийский лоцман нас ведёт,  
 Величествен и смуглокож,  
 Поёт в закат «Гляжу вперёд».  
 Для восхищенья, для труда,  
 Для взора – мир необозрим,  
 Мне в нём судьбой была беда,  
 Но силы нет расстаться с ним.

**«ЧТОБ ВОСХИЩАТЬСЯ...»**  
**(Перевод Е. Кистеровой)**  
 Индийский океан – весь штиль,  
 Вот пропасть – синь и чистота;  
 Нет ни волны на много миль,  
 Лишь рябь ложится от винта.  
 Корабль наш чист, закончен день;  
 Сигнал, а там – кури, играй,  
 И против солнца, будто тень,  
 Ласкар поет: «Hum deckty hai!»  
 Чтоб восхищаться, чтоб смотреть,  
 Чтоб видеть мир, как он широк –  
 Нет прока в том, не будет впредь,  
 Но отказать – я б не смог!

Анализируя перевод Евгения Витковского, первое, что следует отметить, – это «облагораживание» речи героя. Как отмечалось ранее, оригиналу свойственны и грубость, и поэтичность. Переводчик же концентрируется на возвышенном; он не только не передает фонетические и грамматические ошибки, но даже пытается приукрасить звучание мыслей, выраженных в стихотворении, отчего они, с одной стороны, приобретают большую стройность, но одновременно уменьшается эмоциональное напряжение. На это указывает выбор лексики: если Р. Киплинг использует слова с нейтральной, а иногда и сниженной стилистической окраской, то переводчик прибегает к словам и формам слов, свойственным книжной речи («за кормою», «созерцаю», «песнь»). Витиеватость и поэтичность придает стихотворению и чрезмерное использование инверсий, хотя в оригинале ее употребление единично: («на волне морской», «офицеры дам ведут», «мнится мне», «жребий свой» и т.п.)

В переводе использовано немало стилистических приемов, которые в оригинале употребляются редко или вообще отсутствуют. Например, текст перевода изобилует метафорами («Вся даль пережитых годов/ Лежит на глади голубой», «пролиставая жизнь мою», «облик странных этих дней»), в то время как в оригинале автор прибегает к ней лишь один раз. Примечательно, что там, где Р. Киплинг использует метафору, переводчик применяет модуляцию, заменяя стилистический прием нейтральной фразой.

Как и в оригинале, в переводе наблюдается использование олицетворения («... восходит Аден из воды»), однако в самом начале данный прием нейтрализуется, поскольку утерян образ океана как живой стихии.

Что касается гиперболы, часто используемой в оригинале, в переводе она передается лишь в конце четвертой строфы (“*there must be heaps of plenty such*” – «сыт с лихвой»).

Переводчик сохраняет повторы (“*so soft, so bright, so blooming blue*” – «так мягок, так прозрачен свет»); ему не удастся сохранить подхват, но он добавляет анафору: «Вот – созерцаю облака, / А вот – горбатые гряды», «Я, отслуживший срок солдат, / Я, повзрослевший на шесть лет». В последнем примере прослеживается синтаксический параллелизм, который в переводе используется лишь один раз, в то время как в оригинале он употребляется довольно часто.

На синтаксическом уровне утеряно многосоюзие и частично – перечисление и градация, хотя в четвертой строфе переводчику удалось ее передать (“*in barrick, camp, an’ action too*” – «в казарме, в лагере, в бою»). Наблюдаются также многочисленные переносы, которых в оригинале не было.

Что касается фонетического уровня, то здесь переводчик сохраняет размер (четырёхстопный ямб) и перекрестную рифмовку, но теряет аллитерационный фон, свойственный оригиналу.

В целом, перевод Е. Витковского фокусируется на передаче общей идеи стихотворения, что достигается за счет добавления таких приемов, как метафора, эпитет, инверсия; однако, из-за опущения других приемов (графон, гипербола, многосоюзие) переводчику не

удается передать личностные характеристики героя: из стихотворения читатель узнает о его судьбе, но не о нем самом.

Елене Кистеровой, предложившей свой вариант перевода, в большей степени, нежели Евгению Витковскому, удалось передать речевые особенности героя стихотворения. Так, например, потеря такого стилистического приема, как графон, компенсируется употреблением разговорной лексики: «*чтоб*», «*дурень*», «*хоть*», «*девчонка хныкала*», «*неужто*», «*повидал*». Эффект спонтанных, незавершенных размышлений создают односоставные предложения и эллиптические конструкции. На фонетическом уровне переводчик сохраняет размер и рифмовку, но отсутствуют аллитерация и ассонанс.

Как и в оригинале, из тропов переводчик использует сравнение («*Встал Аден, как казарменная печь...*»), метафору («*нашел у жизни на краю*»), олицетворение («*рябь ложится*», «*И, сгорбившись над краем вод, встал Аден...*»). Повторов в переводе значительно меньше, чем в оригинале.

На синтаксическом уровне переводчик сохраняет градацию («*в казармах, в лагере, в бою*»), но не использует многосоюзие и синтаксический параллелизм. Для данного варианта перевода характерно также чрезмерное употребление инверсий («*гляжу я*», «*странно все*», «*дивился я*»). Переводчик подчеркивает размышления главного героя за счет риторических вопросов, хотя их нет в оригинале: «*Неужто вправду повидал? На что похоже?*».

В целом, Е. Кистеровой удалось передать идею стихотворения и образ героя, однако перевод претерпел немало изменений на синтаксическом уровне.

Таким образом, оба проанализированных варианта перевода стихотворения Р. Киплинга “For to Admire” передают идею произведения, но формальная структура текста оригинала претерпевает значительные изменения. Каждый из переводчиков использует оптимальные, на его взгляд, средства художественной выразительности для передачи прагматического потенциала оригинала.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Виноградов, В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М., 1963.
2. Липгарт, А. А. Основы лингвопоэтики / А. А. Липгарт. – М. : КомКнига, 2006.
3. Якобсон, Р. О. Лингвистика и поэтика / Р. О. Якобсон. – М., 1987.
4. Бархударов, Л. С. Некоторые проблемы перевода английской поэзии на русский язык / Л. С. Бархударов // Тетради переводчика : науч.-теор. сб. – М. : Междунар. отношения, 1983. – Вып. 20.
5. Лозинский, М. Я. Искусство стихотворного перевода / М. Я. Лозинский // Перевод – средство взаимного сближения народов. – М. : Прогресс, 1987.

УДК 81

**Татьяна Александровна Гордеева**

г. Пенза, e-mail: gordejewa@mail.ru

**Павел Борисович Тишулин,**

г. Пенза, e-mail: tishulin@yandex.ru

**Екатерина Андреевна Гладкова**

г. Пенза, e-mail: france@pnzgu.ru

#### ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Иностранный язык в вузе – это дисциплина, которая помогает будущему специалисту лучше овладеть своей профессией. Но не только в этом назначение изучения иностранного языка. Помимо того, что он является обязательным компонентом профессио-



нальной подготовки студентов, иностранный язык есть фактор общекультурного развития личности.

Современный этап развития нашего общества предъявляет очень высокие требования к гражданским позициям и общекультурному уровню всех его членов. Если рассматривать современное общество как высокоцивилизованное, то следует признать, что важнейшим содержанием его жизни является обучение, то есть образование. Именно способность человека к обучению, к получению образования определяет его культурную составляющую.

Культура – слово латинского происхождения и изначально оно означало природу, переработанную человеком применительно к его целям. В современных языках мы имеем дело с переносом значения, и культура для нас – это уже усовершенствование, «обработка», «возделывание» человеком всей своей жизни посредством целенаправленных действий.

Разумеется, не только знание иностранного языка может повысить общую культуру будущего специалиста. Однако модель такого выпускника должна вобрать в себя наряду с другими составляющими и систему умений в области иностранного языка. И дело не только в общекультурной составляющей. Изучение иностранного языка во всем его многообразии вносит свой вклад и в реализацию межпредметных связей, вливаясь в русло формирования общих и специфических умений студента, как, например, приемов логического и исследовательского мышления, планирования различных видов деятельности, межличностного общения и ряда других.

Современная высшая школа – это интеллектуальный потенциал общества. Уровень культуры общества, а значит и его жизнеспособность и стабильность напрямую зависят от его стремления к образованию, а значит и к изучению иностранного языка.

Изучение иностранного языка открывает человеку огромные перспективы как в области образования, так и в области мышления и практической деятельности. Основное поле «возделывания» нашей жизни – это образование, где главным орудием является слово, то есть родной и далеко не в последнюю очередь – иностранный языки.

Знаменитый афоризм И. В. Гете гласит: «Кто не знает иностранного языка, ничего не знает о своем родном». Этот афоризм отражает тот бесспорный факт, что все наши знания возникают на основе сопоставления, и факты родного языка в полной мере осмысливаются лишь в сравнении с явлениями в иностранных языках.

Давно доказано, что любое занятие языком способствует развитию мышления. В языке отражается логичность и системность нашего познания материального мира. Изучение языка как системы повышает общелингвистическую грамотность студентов, развивает интерес к языку как явлению. Знание иностранного языка позволяет легче усвоить искусственные языки, разобраться в других знаковых системах, изучить языки программирования, которые являются основой использования ЭВМ. Кроме того, иностранный язык в вузе – это единственный вузовский предмет, который вырабатывает у будущих специалистов, особенно технических направлений, столь важное и порой редкое умение правильно и грамотно излагать свои мысли на родном языке, избавляться от профессионального косноязычия.

Иностранные языки открывают ворота в мир, это мосты, дающие возможность перейти границы и облегчающие международное сотрудничество. Изучение языков является необходимостью и таким образом неотъемлемой частью учебного процесса в высшей школе и профессиональной подготовки студентов.

Современное, отвечающее уровню самых высоких европейских и мировых стандартов образование предполагает не только качественные профессиональные знания, но и владение несколькими иностранными языками. От этого во многом зависит повышение конкурентоспособности специалистов на рынке труда, их интеллектуальное и профессиональное развитие [1, 2].

Упорядоченная структура Общеввропейской системы оценки знаний и качества современного образования делает обозримой всю сложность человеческого языка, вскрывает связанные с этим всеобъемлющие психологические и методические проблемы. Коммуникация охватывает каждого участника данного процесса, в котором языковые компе-

тенции переплетаются сложным образом применительно к каждому конкретному человеку, и проявляют его индивидуальность.

Главной целью межкультурного общения является всестороннее и благоприятное развитие каждой обучающейся личности, чувства идентичности в опыте общения с представителями других культур [3].

Кафедра романо-германской филологии Пензенского государственного университета имеет богатый опыт сотрудничества с зарубежными партнерами в области образования и науки. Вот уже в течение ряда лет нашу кафедру и Центр изучения языков Боннского университета (Германия) связывает тесная дружба и сотрудничество. Мы проводим совместные научные исследования в области региональной фонетики немецкого языка, осуществляем обмен студентами и преподавателями на взаимовыгодной основе.

По оценкам наших зарубежных партнеров, состояние системы обучения иностранному языку в нашем университете соответствует уровню международных стандартов. Мы осуществляем подготовку дипломированных специалистов с ориентацией на одну из моделей обучения, созданную в соответствии с новой установкой на равноуровневую подготовку по иностранному языку в свете основных положений Декларации о Европейском пространстве в области высшего образования.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Потапова, Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика / Р. К. Потапова. – М.: URSS, 2012. – 364 с.
2. Даминова, С. О. Сферы, темы и ситуации иноязычного общения как компоненты содержания обучения бакалавров и магистров в системе высшего образования / С. О. Даминова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 6. – С. 88–94.
3. Гордеева, Т. А. К вопросу оценки качества знаний по иностранному языку / Т. А. Гордеева, Н. Н. Таньков, П. Б. Тишулин // Университетское образование (МКУО-2014): сб. ст. XVIII Междунар. науч.-метод. конф., посвящ. 200-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова (г. Пенза, 10–11 апреля 2014 г.) / под ред. А. Д. Гулякова, Р. М. Печерской. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. – С. 261–262.

**УДК 81-26:06.053.56**

*Юлия Алексеевна Дидык*  
г. Пенза, e-mail: juliadidyk@mail.ru

## К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ РЕЧЕВЫХ МАНИПУЛЯЦИЙ

В плане межличностного взаимодействия манипуляция должна рассматриваться как неотъемлемая составляющая любого человеческого общества, поскольку общество располагает не только языком (основным средством осуществления манипуляции), но и определенным количеством объектов и субъектов манипуляции. Не вызывает сомнений и тот факт, что жить в обществе и быть свободным от общества невозможно, а человек, будучи существом глубоко социальным, «возникает и существует только во взаимодействии с другими людьми и под их влиянием» [6, 11].

В качестве причин возникновения манипуляции в литературе, посвященной проблемам ее изучения, указываются: 1) конфликт человека с самим собой, ощущение абсолютной беспомощности, недоверие по отношению к другим людям; 2) неспособность к любви; 3) боязнь тесных межличностных контактов; 4) некритичное стремление получать одобрение всех и каждого [4, 63–64].

Очевидна и психологическая составляющая манипуляции. Манипулятивное воздействие опирается на чувства, эмоции, настроения адресата. Сам манипулятор, по словам

Эверетта Шострома, чувств не испытывает, а старательно подбирает и выражает их в зависимости от обстоятельств, истинные эмоции заменяются им на фальшивые [13, 37].

Поскольку манипуляция имеет явно психологические основания, она вполне может рассматриваться как вид психологического воздействия.

Рассматривая манипуляцию как вид психологического воздействия, Е.Л.Доценко выделяет ряд черт, присущих манипуляции: «1) родовой признак – психологическое воздействие, 2) отношение манипулятора к другому как средству достижения собственных целей, 3) стремление получить односторонний выигрыш, 4) скрытый характер воздействия (как факта воздействия, так и его направленность), 5) использование (психологической) силы, игра на слабостях, 6) побуждение, мотивационное привнесение и 7) мастерство и сноровка в осуществлении манипулятивных действий» [4, 58].

Поскольку уровень языка – основной детерминирующий уровень, где выявляется сущность изучаемого предмета, о которой исследователь может только предполагать. В своем исследовании мы пользуемся следующими гипотезами:

1) Поскольку любое взаимодействие людей связано с общением [3, 89–113], постольку манипуляция должна рассматриваться как психолингвистическое явление, неразрывно связанное с уровнем коммуникации.

2) Язык располагает богатым набором языковых средств, способствующих эффективному проведению манипуляции.

3) Вероятно, что манипулятивный стиль реализуется на всех пяти традиционно выделяемых языковых уровнях – на уровнях (ярусах) фонетики, морфологии, лексики, синтаксиса и семасиологии.

Вероятнее всего, средствами манипуляции являются на:

– уровне фонетики – стилеобразующие варианты фонем, аллитерация, ассонанс, ремарки, паузация;

– уровне морфологии – категории наклонения (изъявительного, повелительного, сослагательного), местоимений, частиц, междометий;

– уровне лексики – употребление слов различных функционально-стилевых групп, эмоционально-окрашенных слов (включая оценочные и экспрессивные), а также лексического повтора;

– уровне синтаксиса – несоответствие структурного и семантического значения предложений, то есть их употребление в несобственно прямом значении, недостаток (односоставные, неполные предложения) или избыток компонентов в высказывании (сложные синтаксические конструкции, осложненные по форме высказывания), инверсия, синтаксический параллелизм;

– семасиологическом уровне – различные тропы и фигуры речи (гипербола, метонимия, метафора, ирония; сравнение, синонимы уточнители, нарастание, оксюморон [10, 88–156].

В качестве примера речевой манипуляции приведем отрывок из пьесы Б.Шоу «Пигмалион», где профессор Хиггинс, поспорив с полковником Пикерингом, что сможет из любой невоспитанной и необразованной девушки сделать герцогиню за короткий промежуток времени, уговаривает цветочницу Лизу остаться у него и заниматься фонетикой. Так как девушка не проявляет интереса к этому вопросу, Хиггинс как манипулятор пускает в ход все средства и обещает ей «золотые горы».

1. Higgins. You shall have boxes of them, barrels of them, every day. You shall live on them. Eh? And in future you shall have as many taxis as you want. You shall go up and down and round the town in a taxi every day. Think of that, Eliza [16, 33].

2. Перевод Е. Калашниковой:

Вы будете есть шоколад каждый день, коробками, бочками! Вы будете питаться одним шоколадом! Ну как, идет? И отныне вы будете разъезжать на такси сколько вам захочется. Каждый день вы будете брать такси и кататься по городу: вдоль, поперек и потом еще кругом. Учтите это, Элиза... [14, 104–105].

## 3. Перевод П. Мелковой:

Вы будете получать шоколад коробками, бочками, каждый день. Вы только им и будете питаться. Ну как? Теперь вы будете ездить в такси сколько захотите. Можете хоть каждый день кататься по всему городу и вдоль, и поперек, и вокруг. Подумайте об этом, Элиза... [15, 28].

На фонетическом уровне отметим, что в переводе Е. Калашниковой добавляется восклицание (отсутствующую в оригинале), вопросительную интонацию, паузацию (незаконченное предложение), что вероятно свидетельствует о желании передать недосказанность, возможность домыслить, дорисовать в сознании все перспективы. При этом такая передача (паузация, восклицание, явно отсутствующие в оригинале) свидетельствуют о более яркой передаче воздействия на адресат. В отличие от Е. Калашниковой переводчик П. Мелкова не использует в переводе восклицание, но сохраняет вопросительное высказывание. Однако, равно как и Е. Калашникова, П. Мелкова использует паузацию и предугадывает явную недосказанность, завуалированность в высказываниях профессора. В целом на фонетическом уровне Е. Калашниковой удалось ярче, чем П. Мелковой, передать психологическое воздействие и эмоции манипулятора.

На морфологическом уровне в переводе Е. Калашниковой сохраняется изъяснительное наклонение, будущее время и повелительное наклонение, что явно характеризует Хиггинса как активного манипулятора и способствует эффективному психологическому воздействию. При этом Е. Калашникова многократно использует в переводе местоимение *вы*, хотя в оригинале, на наш взгляд, предполагается форма *ты*, ведь Хиггинс хочет установить контакт и дружеские отношения с Лизой, чтобы успешно осуществить манипуляцию. Следует заметить, что Е. Калашникова сохраняет в переводе частицу *ну* и применяет прием добавления (как идет?), что тоже способствует передаче воздействия. Равно как и Е. Калашникова, переводчик П. Мелкова тоже сохраняет в переводе изъяснительное наклонение и будущее время, а также повелительное наклонение. П. Мелкова тоже не усматривает подразумеваемое в оригинале личное местоимение *ты* и использует вежливую форму *вы*. В отличие от Е. Калашниковой, П. Мелкова сохраняет в переводе частицу *ну*, но не использует приема добавления, что на наш взгляд не способствует повышению эмоционального фона манипулируемой и не вызывает желания испытать на себе все, о чем так красноречиво говорил Хиггинс. В целом передача манипулятивного воздействия в переводах и Е. Калашниковой и П. Мелковой на морфологическом уровне совпадает.

На лексическом уровне Е. Калашникова сохраняет передачу лексического повтора (*вы будете*) и положительно-окрашенной лексики. При этом переводчик использует в переводе разговорную лексику (*разъезжать*), что свидетельствует о желании представить Хиггинса как своего парня, друга для Лизы, поэтому жертве будет трудно устоять перед подобными перспективами. П. Мелкова тоже сохраняет передачу лексического повтора (*у вас будет*), однако лексические средства в ее переводе нейтральны (*будете ездить*) по сравнению с переводом Е. Калашниковой (*разъезжать*). Однако П. Мелкова не только сохраняет авторский полисиндетон, но и усиливает его передачу (*и вдоль, и поперек, и вокруг*). Полагаем, что обе переводчицы адекватно передают этот уровень.

На синтаксическом уровне Е. Калашникова сохраняет оригинальный параллелизм в переводе, что способствует созданию четкости, ритмичности. Подсознательно Лиза воспринимает столь красочные перспективы, что побуждает ее принять предложение (в итоге она так и поступает). В отличие от Е. Калашниковой, П. Мелкова не сохраняет авторский параллелизм в переводе, что на наш взгляд, не способствует передаче психологического воздействия и лишает перевод четкости в плане передачи манипуляции.

На семасиологическом уровне Е. Калашникова сохраняет передачу оригинальной гиперболы в каждом высказывании (*коробки шоколада, бочки шоколада и т.д.*). При этом сохраняется передача оригинального нарастания («климакс» – термин Ю. М. Скребнева, см.: [10, 150]): *будете есть шоколад, жить на нем, кататься на такси и т.д.* Переводчик П. Мелкова так же, как и Е. Калашникова, сохраняет передачу гиперболы и климакса, что

способствует эффективному манипулятивному воздействию. Следует заметить, что переводчики аналогичным образом передают манипуляцию на данном языковом уровне.

В ходе исследования было выявлено, что переводчики передают речевые средства манипуляции очень близко к оригинальному тексту. П. Мелкова несколько чаще использует аллитерацию и ассонанс (12 контекстов у П. Мелковой и 10 у Е. Калашниковой); гиперболы (12 контекстов у П. Мелковой и 10 у Е. Калашниковой) и повторы (11 контекстов у П. Мелковой и 10 у Е. Калашниковой). Е. Калашникова ярче передает метафору (8 контекстов у Е. Калашниковой и 7 у П. Мелковой), сравнения (8 контекстов у Е. Калашниковой и 7 у П. Мелковой). Переводчики одинаково передают на фонетическом уровне ремарки (20 контекстов), паузацию (7 контекстов), на семасиологическом уровне эпитеты (14 контекстов), метонимии (2 контекста). Характерно, что переводчики солидарны в способе передачи манипуляции. В данном отрывке пьесы это давление на эмоции, внушение, утверждение. Но различия могут показаться и не значительными.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Веретенкина, Л. Ю. Языковое выражение манипуляции в драматургии А. Н. Островского : дис. ... канд. филол. наук / Веретенкина Л. Ю. – Пенза, 2004. – 216 с.
2. Гагаев, А. А. Теория и методология субстратного подхода в материалистической диалектике / А. А. Гагаев. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1991. – 308 с.
3. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
4. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – М. : ЧеРо ; Изд-во МГУ, 2000. – 344 с.
5. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи : дис. ... д-ра филол. наук / Иссерс О. С. – Омск, 1999. – 385 с.
6. Кара-Мурза, С. Г. Манипуляция сознанием в России сегодня / С. Г. Кара-Мурза. – М. : Алгоритм, 2001. – 544 с. – (История России. Современный взгляд).
7. Ковалев, Г. А. О системе психологического воздействия (К определению понятия) / Г. А. Ковалев // Психология воздействия (проблемы теории и практики) : сб. науч. тр. / ред. А. А. Бодалев. – М., 1989. – С. 5–14.
8. Куницына, В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казарина, В. Н. Погорьша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
9. Пузырев, А. В. Анаграммы как явление языка: Опыт системного осмысления / А. В. Пузырев. – М. ; Пенза : Институт языкознания РАН, ПГПУ им. В. Г. Белинского, 1995. – 378 с.
10. Скребнев, Ю. М. Очерк теории стилистики / Ю. М. Скребнев. – Горький, 1975. – 179 с.
11. Формановская, Н. И. Размышления о единицах языка / Н. И. Формановская // Русский язык за рубежом. – 2000. – № 1. – С. 56–63.
12. Философия : энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с.
13. Шостром, Э. Анти-Карнеги / Э. Шостром ; пер. с англ. – Минск : ООО «Попурри», 1999. – 400 с.
14. Шоу, Б. Избранные пьесы / Б. Шоу ; пер. с англ. ; сост., авт. предисл. А. Г. Образцова ; ком. Ю. Г. Фридштейна. – М. : Просвещение, 1986. – 256 с.
15. Шоу, Б. Избранные сочинения: Пьесы : в 2 т. / Б. Шоу. – М. : Литература, 1999. – Т. 1. – 656 с.
16. Shaw, G. B. Pygmalion / G. Bernard Shaw. – Moscow : High School Publishing House, 1972. – 176 с.

УДК 372.881.111.1

*Дмитрий Вячеславович Дмитриев*  
г. Пенза, e-mail: dmitriyev\_d.v@mail.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИА**

Во ФГОС-03, который был утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации в 2011 г., заявлено о необходимости реализации компетентного подхода в образовании. Компетентностный подход в подготовке специалистов предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а формирование у будущих выпускников профессиональной компетентности, т.е. способности применять полученные знания, умения, навыки и личностные качества на практике для успешной профессиональной деятельности.

В макете ФГОС-03 представлены три вида компетенций выпускников, которые должны быть сформированы в рамках высшей школы: общекультурные, профессиональные и специальные. Перечень профессиональных и специальных компетенций в макете ФГОС не детализируется. Указано лишь, что они должны быть сформированы в соответствии с квалификацией выпускника. Соответственно, выпускник педагогического вуза по направлению подготовки «педагогическое образование в области иностранного языка» должен обладать иноязычной профессиональной компетентностью.

Под иноязычной профессиональной компетентностью будущих учителей английского языка мы понимаем способность специалиста, преподающего иностранный язык, применить иноязычные научные, лингвострановедческие и предметные знания для успешного решения профессиональных задач.

На основе анализа различных классификаций, рекомендованных для разработки ФГОС (В. И. Байденко, Н. А. Селезнева, И. А. Зимняя), и исследований ученых (В. Ф. Аитов, Л. В. Голикова, Н. Б. Янковская и др.) мы определили следующий перечень компетенций, составляющих иноязычную профессиональную компетентность учителя иностранного языка: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, прагматическая, дискурсивная, медиа и аутолингво-дидактическая компетенции.

Реализация компетентностного подхода в области обучения предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. Удельный вес занятий в интерактивных формах должен составлять не менее 25 % аудиторных занятий по каждой дисциплине основной образовательной программы. Особое внимание в ФГОС ВПО обращается на использование таких интерактивных форм как компьютерные симуляции, которые, на наш взгляд, могут быть реализованы через мультимедийные обучающие программы. В связи с этим на практических занятиях по английскому языку мы активно используем мультимедиа технологии.

И. Л. Кожемяко рассматривает мультимедиа как способ представления учебной и профессиональной информации (текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию/мультипликацию), способствующий инициированию активности студентов, усилению самостоятельности, побуждению к творческой деятельности, что в целом активизирует их познавательную деятельность [1, 7].

Под мультимедийной обучающей программой мы понимаем интерактивное приложение, интегрирующее различные типы цифровой информации, такой как текст, изображения, звук и видео-практикум, и отвечающее дидактическим, методическим и психологическим требованиям к организации иноязычного профессионального обучения в вузе [2, 116].

Отечественные исследователи (А. И. Архипова [3], В. П. Демкин [4], И. В. Роберт [5], О. Б. Тыщенко [6] и др.) определяют следующие дидактические, методические и психологические требования.

Дидактические требования:

- адаптивность к индивидуальным возможностям студента;
- интерактивность обучения;
- реализация возможностей компьютерной визуализации учебной информации;
- развитие интеллектуального потенциала студента;
- системность и структурно-функциональная связанность представления учебного материала;
- обеспечение полноты (целостности) и непрерывности дидактического цикла обучения.

Мультимедийные обучающие программы также должны удовлетворять следующим методическим требованиям:

- вовлечение студентов в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение, письмо) коммуникацию;
- обеспечение практической направленности учебного процесса, создание реальных возможностей применения полученных знаний, умений и навыков;
- осуществление дифференцированного подхода на основе диагностики реальных учебных возможностей студента;
- предоставление студенту возможности выполнения разнообразных контролируемых тренировочных действий.

Наряду с учетом дидактических требований к разработке и использованию мультимедийных обучающих программ выделяют ряд психологических требований:

- последовательный учет специфических особенностей формирования иноязычной речевой деятельности;
- учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей студентов, уровень развития их речевых умений на иностранном языке;
- поддержка положительной мотивации к изучаемому материалу.

Для научного эксперимента были выбраны программы «*Facetoface*», которые в полной мере отвечают вышеуказанным требованиям. В эксперименте принимали участие четыре группы, две группы являлись контрольными, две – экспериментальными. Группы делятся таким образом, что первые две состоят только из самых сильных студентов, две последние из средних и тех, кто послабее. Учитывая тот факт, что количество студентов в группах одинаково, мы определили условной экспериментальной группой студентов из групп № 1 и 4, и условной контрольной группой студентов из групп № 2 и 3. При этом количество студентов в обеих группах (экспериментальной и контрольной) было одинаковым (по 20 девушек и одному парню), все студенты были примерно одного возраста (19–20 лет), в каждой из групп были как отличники, так и ударники и по несколько слабых студентов. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что нам удалось создать идентичные условия для проведения эксперимента в экспериментальной и контрольной группах.

Сам эксперимент состоял в том, что студенты из экспериментальной группы в течение всего семестра занимались по мультимедийным обучающим программам «*Face2face Upper-Intermediate*» в тех случаях, где их можно было заменить на учебники, студенты же контрольной группы занимались исключительно по учебникам, они изучали тот же материал, только по методам традиционного обучения.

Результаты научного исследования были известны после проведения итогового теста на уровень сформированности компетенций. Тест был одинаков для обеих групп, содержал задания на проверку усвоения новых лексических единиц и профессиональной терминологии, грамматических правил, лингвострановедческой информации, навыков аудирования, языковой догадки, т.е. проверялся уровень профессиональной компетенции в области иностранного языка по заданной теме. Все студенты были поставлены в одинаковые условия. Из анализа результатов мы пришли к следующим выводам:

- экспериментальная группа: студенты, занимающиеся на отлично, конечно же, справились с тестом, набрав максимальный балл; половине студентов-ударников также удалось получить «отлично»; слабые студенты тоже показали хорошие результаты (из пяти «троечников», трое получили хорошие оценки, что, на наш взгляд, является достойным показателем);

– контрольная группа: практически все студенты, занимающиеся на отлично (6 из 10), набрали высокий балл в тесте; студенты-ударники и четыре «отличника» заслуженно получили свои «четверки»; слабые студенты написали тест на удовлетворительные оценки, за исключением двух студентов, которые набрали минимальные баллы.

Стоит обратить внимание на то, что необходимость применения мультимедиа в процессе изучения английского языка в педагогическом вузе обусловлена тем, что он дает огромные возможности аутентичной коммуникации; является средством формирования профессиональной компетентности студентов; выступает альтернативой искусственно созданного общения, проходящего без участия носителей языка; предоставляет возможность совершить виртуальное путешествие в любую страну по выбору, посетить достопримечательности, изучить реалии, традиции, культуру государства; способствует повышению мотивации студентов к изучению английского языка, т.к. позволяет разнообразить обучение. Процесс обучения английскому языку становится интересным, легким, а вследствие этого – и результативным.

Описанный опыт позволяет утверждать, что мультимедийные обучающие программы, способствуя оперативному обновлению методики проведения вузовских занятий, интенсифицируют работу преподавателя и студентов, позволяют рационально соотносить элементы научно-теоретической и практической подготовки, более успешно формировать иноязычную профессиональную компетентность будущих учителей английского языка.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кожемяко, И. Л. Активизация познавательной-профессиональной деятельности студентов посредством мультимедиа технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кожемяко И. Л. – Кемерово, 2011. – 23 с.
2. Дмитриев, Д. В. Мультимедийные обучающие программы как средство формирования профессиональной иноязычной компетентности студентов / Д. В. Дмитриев, А. С. Мещеряков // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2010. – № 3 (15). – С. 115–121.
3. Архипова А. И. Типология педагогических программных продуктов и этапы их проектирования / А. И. Архипова, Т. Д. Шапошникова, А. В. Лаврентьев // Педагогическая информатика. – 2002. – № 4. – С. 40–45.
4. Демкин, В. П. Принципы и технологии создания электронных учебников / В. П. Демкин, В. М. Вымятнин. – Томск : Изд-во ТГУ, 2002. – 64 с.
5. Теоретические основы создания образовательных электронных изданий / И. В. Роберт, М. И. Беляев, Г. А. Краснова и др. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2002. – 86 с.
6. Тыщенко, О. Б. Новое средство компьютерного обучения – электронный учебник / О. Б. Тыщенко // Компьютеры в учебном процессе. – 1999. – № 10. – С. 89–92.

УДК 81

*Екатерина Юрьевна Ожегова*  
г. Пенза, e-mail: ozhegova-76@mail.ru

### ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ АССИМИЛЯЦИЯ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ГАЗЕТ)

Лексико-семантический аспект является основополагающим в процессе интеграции заимствований в систему языка. Выделяют два этапа в интеграции заимствованной лексики: ассимиляцию заимствованных единиц в соответствии нормам заимствующего языка и дальнейшее развитие и функционирование данных единиц согласно законам этого



языка. Таким образом, первый этап лексико-семантической ассимиляции предполагает вхождение заимствования в словарный состав заимствующего языка. На втором этапе происходит развитие семантического значения заимствованных единиц и их взаимодействие с единицами данного языка, следствием чего является словообразовательная активность заимствований.

В процессе лексико-семантической ассимиляции заимствованное слово может сохранить частично свое значение или получить новое. Под влиянием английского языка в немецком возникли словосочетания: *to have control of sth.* – *die Kontrolle über etwas haben*; *to keep control of sth.* – *etwas unter Kontrolle halten*; *to lose control of the situation* – *die Situation nicht mehr unter Kontrolle haben*; *everything is under control* – *alles in Ordnung*; Данные примеры показывают, что в немецком языке лексическая единица *Kontrolle* претерпела семантические изменения, а именно расширение значения.

Лингвисты отмечают, что треть англицизмов, существующих в немецком языке, были заимствованы с частичным своим значением. Это связано с тем, что реципиентам в процессе заимствования важным является лишь одно значение лексической единицы [1, 87]. Это может послужить основой сужения значения. Так, существительное *swimming pool*, обозначающее все бассейны в английском языке, в немецком языке обозначает бассейны во дворе частных домов или в гостиницах. *Drink* в английском обозначает какой-нибудь напиток – в немецком только смешанный алкогольный напиток.

Рассматривая изменения значений иностранной лексики в языке-рецепторе, отмечается и тот факт, что интернационализмы могут усваиваться в разных языках с разными значениями. Примерами тому служит английское слово *killer*, которое в русском языке означает «наемный убийца», а в немецком имеет семантику «нечто, что несет разрушающее действие, вызывая гибель». В этом значении *der Killer* участвует в серии новых сложных слов. Например: *Ozonkiller*, *Arbeitsplatzkiller*, *Quotenkiller*, *Schmerzkiller*, *Soft-Ware-Killer-Virus*.

Анализ экономической лексики показал, что существует два основных вида заимствований: прямые заимствования и гибридные образования. Прямое заимствование – это «передача материальной формы чужого языка с теми или иными возможными фонетическими или графическими изменениями, обусловленными спецификой языка-рецептора, при этом полностью или частично передается значение языка-источника» [2, 134]. Под гибридным образованием мы понимаем сложное слово, одна часть которого была заимствована из английского языка, а другая часть является исконно немецкой единицей.

Как правило, англо-американизмы заимствуются вместе с новыми явлениями и понятиями. Они обычно являются терминами из различных областей знаний: *Internet*, *Server*, *Provider*, *Browser*, *Management*, *Marketing*, *Controlling*, *Business* и др.

Прямые заимствования относятся к разряду интернационализмов, которые выражают понятия международного значения и именно поэтому имеют широкую сферу распространения. *Top-*, *Cyber-*, *E-*, *Medien-*, *Online-* и др. Они составляют примерно 30 % всех заимствований. Гибридные образования составляют 70 %. Данное обстоятельство подчеркивает активность участия заимствованных из английского языка единиц в процессе немецкого словообразования. Гибридные образования представляют особый интерес с точки зрения их ассимиляции в лексической и морфологической системах немецкого языка.

В ходе исследования нами было выявлено четыре способа словообразования, по моделям которых были созданы англо-немецкие гибриды: безаффиксное производство, суффиксальный и префиксальный способ, словосложение.

1. Безаффиксное словопроизводство. В данном случае речь идет о конверсии (переходе одной и той же основы в другую часть речи). По этой модели образуются глаголы от основы заимствованных существительных. Например: *Boom* – *boomen*, *Job* – *jobben*, *Manager* – *managen*, *Recycling* – *recyclen*. Кроме того, встречаются примеры субстантивации: *clever* – *die Clevere*, *download* – *das Download*;

2. Суффиксация. Следует отметить, что случаи присоединения английских суффиксов и префиксов к немецким основам обнаружены не были. Это свидетельствует о том, что чаще немецкие морфемы присоединяются к английским словам, чтобы заимствования успешно ассимилировали и соответствовали немецкой морфологии;

3. Префиксация. Группа гибридных образований, образованных по данной модели, немногочисленна. В ходе анализа были выявлены существительные, образованные от английских основ с помощью немецких полупрефиксов: *Nebenjob, Unterholding, Gegendtrend*;

4. Словосложение. Анализ фактического материала показал, что данный способ является наиболее продуктивным в процессе гибридизации английских и немецких единиц. Данная группа самая многочисленная.

В зависимости от положения в сложном слове английского (АК) и немецкого компонентов (НК) можно выделить две основные модели гибридных композитов:

1. АК + НК: *Computer-Spezialist, Computertechnik, Computermesse, Computerwissenschaft, Trainingsmeister, Marketingforschung, Marketingmassnahmen, Marketingstrategien, Consulting-Unternehmen, Managementberatung, Management-Aufgaben, Service-Abteilung, Serviceraum, Checkliste, Discountpreis, Teamarbeit, Teamgeist*;

2. НК + АК: *Flugticket, Kontraktmanaging, Direktmailing, Reiseservice, Analytik-Service, Leistungoutput, Direktmarketing, Handelsmarketing, Arbeitszeitmanagement, Druckmanagement, Umweltmanagement* [3, 3].

Среди гибридных образований встречаются существительные, представляющие собой усложненный тип сложных слов, т.е. один из компонентов такого гибрида является производным или сложным словом. Так, если один из компонентов гибрида является сложным словом, то две основные модели гибридных образований могут служить базой для образования дальнейших моделей:

1. АК + (НК + НК): *Computerfachleute, Managementinformationsystem, Top-Ferien-Wohnung, Live-Gesprächssendung, Terror-Netzwerke, Computer-Missbrauch-Versicherung, Importpreisprüfung, Management-Ausbildungsprogramm*;

2. АК + (НК + НК + НК): *Recycling-Zeitungsdruckpapier, Computer-Rechtschreibprogramm, Testmarktersatzverfahren, Outright-Offenmarktgeschäft*;

3. (АК + АК) + НК: *Science-Fiction-Literatur, Joint-Venture-Partner, High-Speed-Fotografie, Low-Budget-Segment, Sales-Service-Bereich*;

4. (НК + НК) + АК: *Grossgruppen-Ticket, Kurzzeittrip, Wochenende-Workshop, Mehrfachjob*;

5. (НК + АК) + НК: *Leistungsmanagementbereich, Auslandsinvestment-Gesetz, Weltcup-Station, Besucherservice-Funktion, Direktmarketing-Dienstleistung, Datenservice-Büro*;

6. АК + (НК + АК): *Scanner-Handspanel, Investor-Länderrating* [4,5].

Говоря о производных компонентах гибридных образований, стоит отметить, что, как правило, производным компонентом является немецкий элемент. Так, являясь основным элементом, производный немецкий компонент может быть выражен:

1) отглагольным существительным с суффиксом *-ung*: *Know-how-Vereinbarung, Marketing-Budgetierung, Teamentwicklung, Computer-Missbrauch-Versicherung, Importpreisprüfung, Marketingforschung, Managementberatung*;

2) существительные, образованные от глагола, существительного или прилагательного с помощью иных суффиксов: *Exportvertreter, Full-Service-Genossenschaft, Marketingberater, Marketingleiter, Investmentgesellschaft, Service-Sachbearbeiter, Service-Möglichkeit*;

3) существительные, образованные безаффиксным способом от глагольных основ: *Best-Price-Kauf, Importverbot, Konzernabschluss, Computerverbund, Computerspiel*;

4) немецкий компонент – результат конверсии: *Logistikunternehmen, Transferabkommen, Holdingabkommen, Computerunternehmen*.

В зависимости от того, какой частью речи является определяющий компонент, сложные существительные можно разбить на две группы:

1) гибридные образования с первым компонентом существительным;

2) сложные слова, в которых первый компонент принадлежит другим частям речи.

Особую группу составляют гибридные образования, английский компонент которых представляет собой словосочетание или фрагмент предложения: *«one-on-one»-Gespräch, Business-to-Business-Vermarktung, just in time-Tourismus, Rent-a-Car-Komplex, Do-it-yourself-Methoden*. Стоит отметить, что подобные гибридные образования, как правило, являются окказионализмами, которые либо используются в тексте для придания выра-

зительности (в рекламе), либо передают сложный характер иноязычной реалии (в сфере компьютерных технологий и экономики).

Рассматривая обнаруженные англо-немецкие гибриды с точки зрения структурной классификации, предложенной Я. Гриммом, можно выделить:

1) полносложные соединения (*Computermesse, Computerwissenschaft, Teamarbeit, Teamgeist*);

2) неполносложные соединения (*Einkaufs-Center, Vergnügungsmanager, Wirtschaftsmanagement*);

3) сдвиги (*Self-made-Mann, Take-it-easy-Prinzip, "law-and-order"-Front, Business-to-Business-Agentur*).

Итак, подавляющее большинство выявленных гибридных образований представляет собой существительные, как наиболее распространенная часть речи в немецком языке, обозначающие новые предметы и явления.

Таким образом, лексико-семантическая ассимиляция является основным этапом интеграции заимствованных единиц в систему языка. Семантическое развитие заимствований может выражаться в сужении, расширении или частичном изменении первоначального значения.

Англо-американские элементы в основном занимают позицию определяющего компонента. На основании этого можно предположить, что заимствованные элементы создают более точное обозначение того или иного понятия.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Розен, Е. В. На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке / Е. В. Розен. – М. : Менеджер, 2000. – 192 с.

2. Лингвистический энциклопедический словарь. – 2009. – URL: <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/zaimstvovanie/190> (дата обращения: 01.06.14).

3. Berliner Zeitung. – 2014. – URL: <http://www.berliner-zeitung.de/home/10808950,10808950.html> (дата обращения: 10.01.14).

4. 54. Der Spiegel Online. – 2014. – URL: <http://www.spiegel.de/> (дата обращения: 31.05.14).

**УДК 372.881.1**

***Наталья Владимировна Старостина***

*г. Пенза, e-mail: ctarostina@bk.ru*

## **ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА**

С каждым годом все большую популярность в обучении иностранным языкам приобретают интернет-ресурсы и мультимедийные программы, которые привлекает студентов своей новизной, креативностью, актуальностью.

Возможностью индивидуальной организации обучения иностранным языкам обладает электронный учебник, который объединяет наиболее важные информационные блоки в одну логическую цепочку. Это положительно влияет на восприятие учебного материала и способствует его лучшей усвояемости [1].

Мы согласны с определением понятия «электронный учебник», которое дает О. В. Зимина. По мнению автора, электронный учебник должен максимально облегчить понимание и запоминание (причем активное, а не пассивное) наиболее существенных понятий, утверждений и примеров, вовлекая в процесс обучения иные, нежели обычный учебник, возможности человеческого мозга, в частности, слуховую и эмоциональную память, а также используя компьютерные объяснения [2].

Отметим преимущества электронного учебника в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей:

- 1) способствует пониманию изучаемого материала за счет лаконичности предлагаемой теории в совокупности с тренировочными упражнениями;
- 2) открывает возможности для самопроверки при выполнении итогового тестирования;
- 3) позволяет организовать самостоятельную работу студентов;
- 4) имеет простой и удобный механизм навигации, позволяющий быстро перейти от одного раздела к другому.

Создание электронного учебника состоит из двух этапов (подготовительного и сохранение публикации). Перейдем к описанию подготовительного этапа. Нами был создан электронный учебник по грамматике немецкого языка для студентов неязыковых специальностей с помощью интерактивной мультимедийной обучающей программы eAuthor. Программа предусматривает несколько блоков, включающих теоретический и практический материал, итоговое тестирование и приложения. В теоретическом блоке могут быть также даны аудио- и видеоматериалы, ссылки на сайты, вопросы для самоконтроля.

В электронном учебнике по грамматике немецкого языка представлены основные разделы: артикль, имя существительное, имя прилагательное, глагол, предложение и т.д. В качестве примера представим описание одного из разделов «Склонение имен существительных».

Прежде всего, подготовительная работа начинается с открытия в программе нового проекта и выбора его вида. Мы использовали учебный курс общего вида. Он представлен на рис. 1.

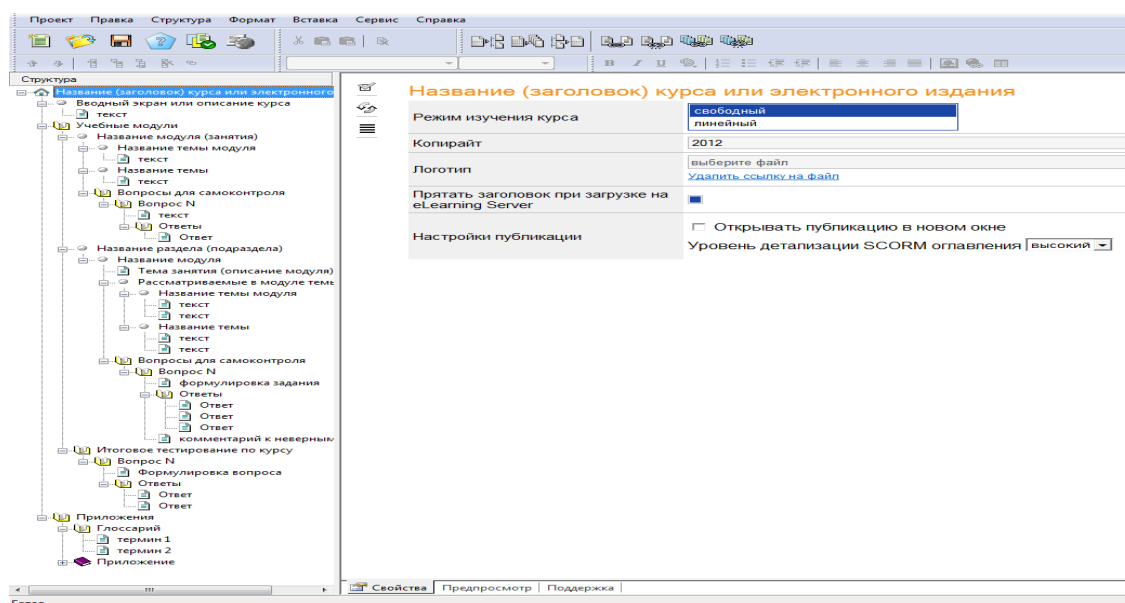


Рис. 1. Учебный курс общего вида

В левой части экрана предлагается подробная структура курса (учебные модули, название темы модуля, название раздела, подраздела и т.д.). Данная структура может видоизменяться добавлением или удалением подразделов, тем, текстов. В структуру нашего учебника входят: раздел «Грамматика немецкого языка», подраздел «Имя существительное», темы «Склонение имен существительных: сильное склонение, слабое склонение, склонение имен существительных женского рода, переходная группа в склонении имен существительных», итоговое тестирование по курсу, приложения (рис. 2).

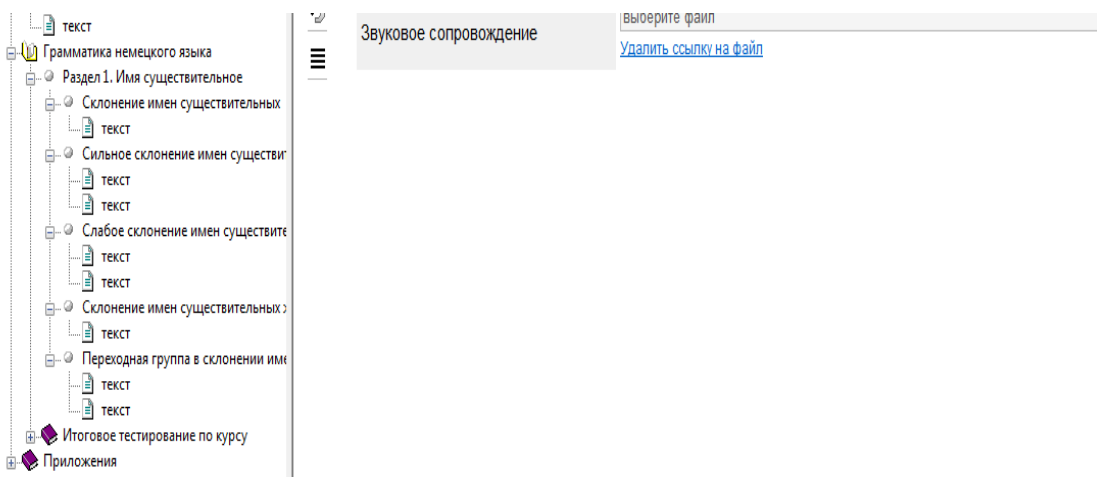


Рис. 2 Структура курса

В правой части экрана располагается текстовая информация. Данная программная оболочка позволяет использовать не только текстовый материал, но и добавлять различные рисунки, таблицы, которые могут быть вставлены как обычный текст или как встроенные объекты (рис. 3).

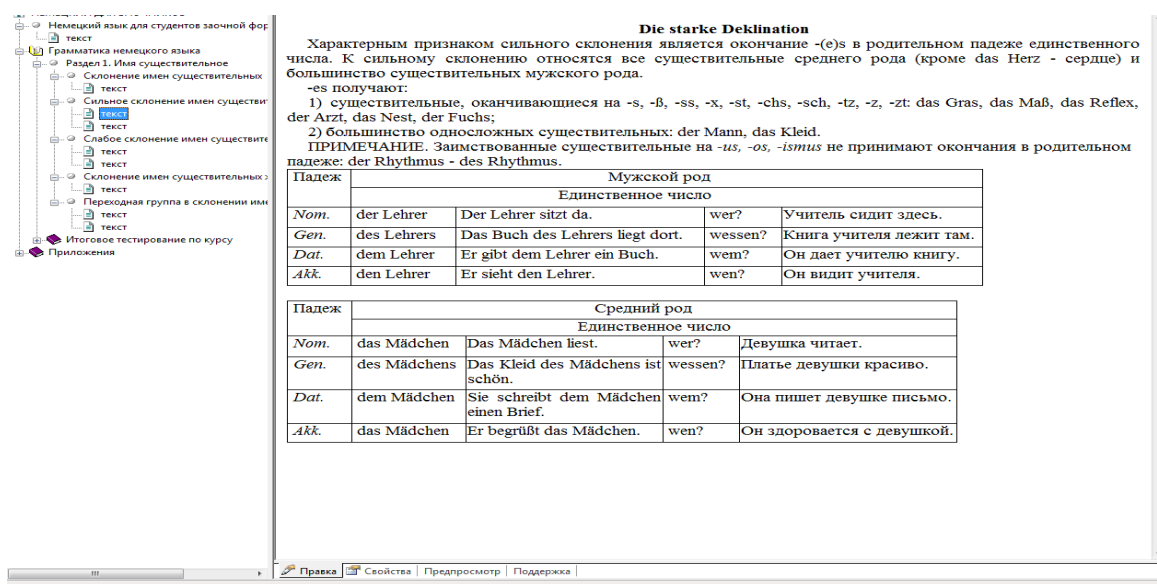


Рис. 3. Текстовая информация

Также в структуру электронного учебника входит итоговое тестирование, включающее формулировки вопросов и варианты ответов. Необходимо в правом поле отметить механизм выбора вопросов теста, способ прохождения тестирования, показ правильных ответов, статистики, порог прохождения теста, количество вопросов в тесте, может быть указано ограничение времени (рис. 4).

Вопросы могут быть направлены на: одиночный выбор, множественный выбор, ввод значения, заполнение пропусков, сопоставление, упорядочивание, классификацию. В нашей работе представлены вопросы на одиночный выбор.

Помимо всего перечисленного программная оболочка позволяет отдельно выделить такой элемент электронного учебника, как глоссарий. В него мы включили основные понятия на немецком языке по предлагаемым темам и их перевод.

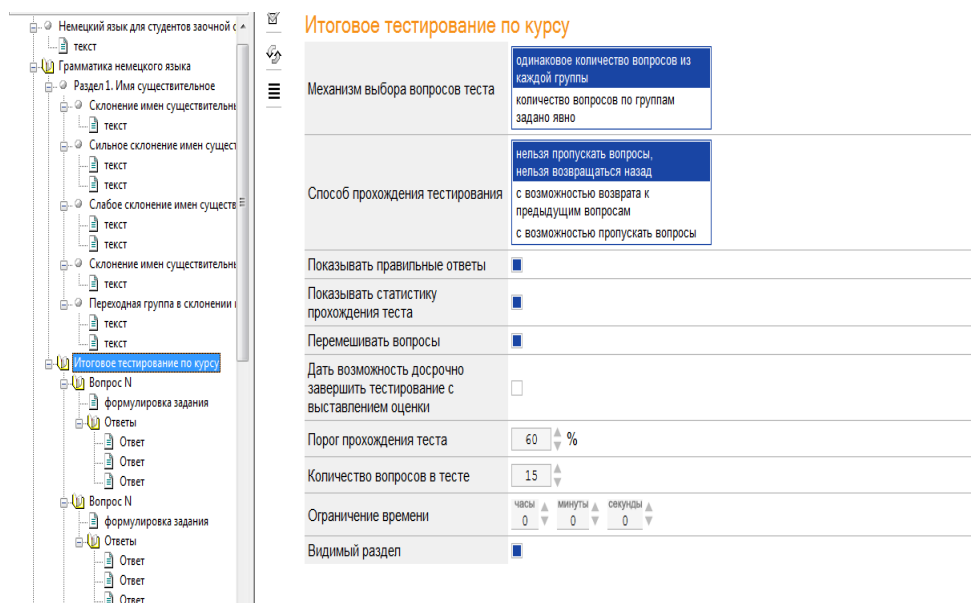


Рис. 4. Итоговое тестирование

После структурирования материала предварительная работа завершена и необходимо его сохранить в виде Html-публикации (ZIP-публикации, SCORM-публикации) для дальнейшего использования ее студентами (рис. 5).

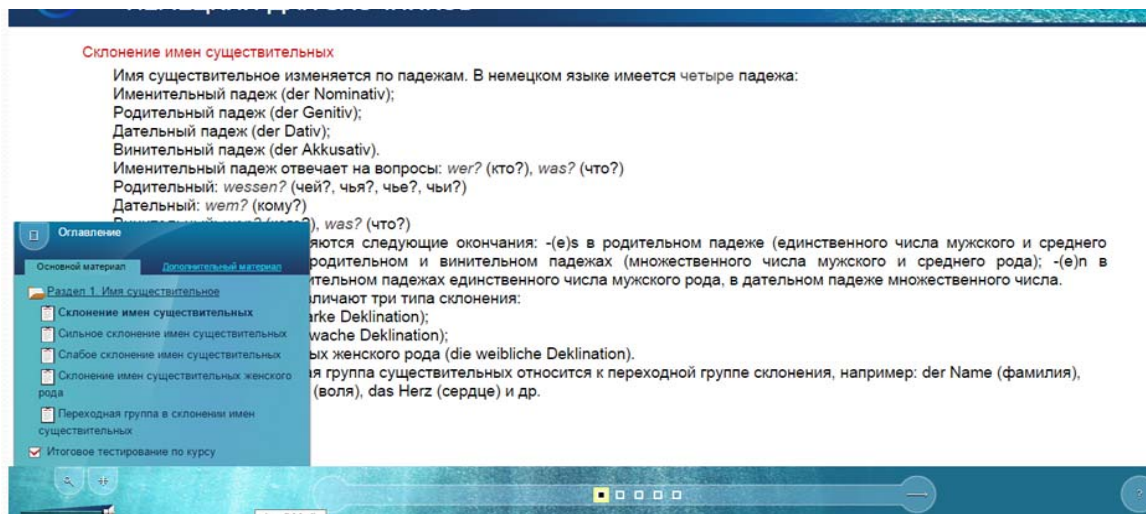


Рис. 5. Опубликованный материал

Html-публикация довольно проста в применении. В нижнем левом углу панели находится оглавление. Оно представляет собой копию структуры дерева курса. При открытии публикации оглавление свернуто, при нажатии на иконку оглавление раскрывается. Нажатие на любую из ссылок оглавления отображает содержимое курса. Интересующие разделы, темы, вопросы для контроля могут быть пройдены в любом порядке.

Особого внимания заслуживает итоговое тестирование, так как оно может выполняться студентами не один раз. Это очень удобно для закрепления материала, при этом каждый раз оно начинается с другого вопроса. Результат сразу отражается на экране. В конце тестирования предоставляются набранные баллы (рис. 6).

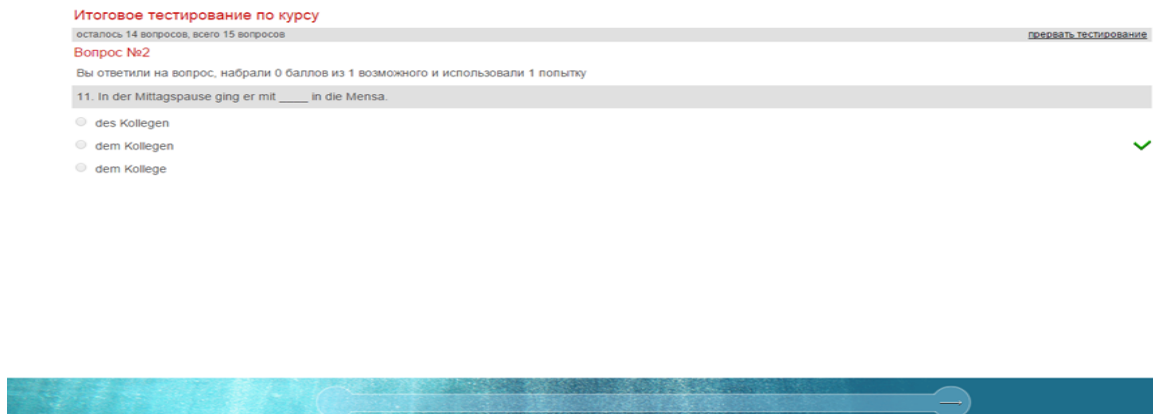


Рис. 6. Итоговое тестирование

Таким образом, хотелось бы отметить, что применение электронного учебника в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей повышает эффективность работы, так как он может быть использован для углубленного изучения грамматического материала. Следует подчеркнуть, что он также содержит разнообразные проверочные задания и тесты для закрепления усвоенного материала.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. URL: <http://paidagogos.com/?p=154>
2. Зими́на, О. В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика / О. В. Зими́на. – М. : Изд-во МЭИ, 2003.

УДК 42/48:378147(075)

*Анна Тимофеевна Телегина*  
г. Пенза, e-mail: [anna\\_telegina@list.ru](mailto:anna_telegina@list.ru)

#### **МНОГООБРАЗИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА КАЧЕСТВО ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Новый подход в обучении иностранному языку в неязыковом вузе предполагает, что иностранный язык является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Вузовский курс носит профессионально-ориентированный характер, поэтому его задачи должны, в первую очередь, определяться особенностями речес коммуникативной деятельности, в ситуациях делового коммуникативного взаимодействия. В связи с этим, овладение иностранным языком в условиях новой парадигмы рассматривается как приобретение иноязычной межкультурной компетенции, то есть способности соотносить языковые средства с задачами и условиями общения с учетом социальных норм появления в процессе коммуникации с представителями других культур. Иностранный язык при этом выступает как инструмент субкультурного профессионального взаимодействия как средство развития личности специалиста в ситуациях профессионального сотрудничества (с представителями других культур).

Следовательно, межкультурная компетенция предполагает владение правилами эффективного общения, его стратегиями и тактиками, что имеет принципиальное значение для успешности коммуникативного поведения специалистов. Одним из ведущих векторов модернизации современного образования становится его ориентация на поликультурность,



которая предполагает трансляцию идей диалога, сотрудничества, сотворчества, коллективного действия, необходимость понимания чужой точки зрения, уважение личности [1]. Приоритетом вхождения России в Болонский процесс служит обеспечение доступности высшего образования для каждого человека на протяжении всей его жизни. Наиболее дальновидные западные политики предупреждают, что в интеллектуальном XXI в. ведущее место будет принадлежать образованию. Модернизация системы образования должна быть нацелена на то, чтобы дать обществу мощную эффективную экономику, сформировать высокую культуру, нравственность и свободу, обеспечить социальную гармонию и национальный прогресс,

Знания и особенно инженерные устаревают уже через 3 года. Экстенсивный путь простого увеличения количества часов исчерпан. Переход к постиндустриальному обществу, ускоренные темпы развития коммуникации, глобализация рынка, интеграция общества, динамическое развитие экономики с одной стороны расширяют возможности для общения и сотрудничества, а с другой предъявляют новые требования к участникам коммуникации. Данная тенденция развития страны порождает необходимость качественной подготовки специалистов совершенно иного характера и уровня. Кроме качественных профессиональных знаний и умений от сегодняшних выпускников того или иного профиля требуется высокий уровень активности, самостоятельности, нестандартного подхода в принятии решений, коммуникабельности, рефлексии, мобильности, предприимчивости. Декларирование на государственном уровне о необходимости гуманизации образования, привело к необходимости подготовки специалистов готовых к сотрудничеству, обладающих гибкостью мышления, эмпатией, толерантностью, и легко адаптирующихся в межкультурном пространстве.

Последние полтора десятилетия отличаются значительным расширением международного сотрудничества нашей страны в различных сферах производственной и научно-технической деятельности, а также предоставлении услуг населению. Выход на международную арену потребовал обеспечения иноязычного сопровождения деловых контактов, но обращение к профессиональным переводчикам с прекрасным лингвистическим образованием не позволило решить проблему на должном уровне по причине отсутствия у них достаточно глубокого понимания предмета обсуждения. С другой стороны, специалисты профессионально-ориентированного образования в подавляющем большинстве случаев не справлялись с языковыми проблемами. Стало ясно, что необходима другая генерация специалистов, владеющих как профессиональными знаниями, так и иностранными языками и достаточной степени для общения с зарубежными коллегами.

В этой связи специалисты в области методики преподавания иностранных языков проделали большую научно-исследовательскую работу и определили многообразие качественно новых структур и содержания подготовки современного выпускника неязыкового вуза [2,10]. Новые методические приемы предусматривают индивидуализацию учебного процесса по иностранному языку с учетом интересов, практических нужд и возможностей, как групп обучающихся, так и каждого студента, а именно:

- изучение социокультурных факторов и их реализацию в иностранных языках;
- комплексную подготовку к использованию иностранного языка во всех основных видах речевой деятельности;
- использование наиболее эффективных технологий подготовки к практическому использованию иностранного языка в профессиональном общении. Существует огромное многообразие факторов, влияющих на качество языковой подготовки в вузе. К ним относятся: базовые языковые знания абитуриентов, квалификация педагогического персонала, содержание образовательных программ, материальная база образовательного учреждения, организация самостоятельной работы студентов, мотивация студентов к лучшей работе, внедрение научных достижений в учебный процесс и т.п.

Были пересмотрены цели и задачи этапов обучения, требования к учебникам и учебным пособиям для неязыковых вузов, системы упражнений, типы, и содержание текстовых материалов, формы контрольных мероприятий и др. Существенно изменился учеб-



ный процесс и на сегодняшний день неуклонно приближается к европейским стандартам. Вместе с тем, несмотря на несомненное повышение качества языкового образования студентов профессионально-ориентированного образования, уровень их языковой подготовки остается недостаточным для свободного и полноценного профессионального общения с иностранными специалистами.

Причем, необходимо не только более беглое и корректное использование базового лексико-грамматического фонда иностранного языка, но и владение тонкостями контекстуального функционирования языковыми явлениями: речевым этикетом, стилистическими приемами, формулирования мысли на иностранном языке адекватно речевой ситуации, основными параметрами социокультурной ниши носителей языка [3, 31]. Иными словами, требуется более глубокое проникновение в таинство языка. Для решения такого рода задач, необходимы соответствующая мотивация у студентов; более длительный курс обучения, который предлагает большой объем учебных материалов, затрагивающих широкий круг вопросов общего и профессионального содержания, предоставляющий обширную языковую практику в различных видах речевой деятельности, а также включающий лекции и семинары по теоретическим, лингвистическим дисциплинам, таким как: лексикология, фразеология, стилистика, теоретическая грамматика. Обязательными должны быть компоненты лингвистического анализа аутентичных текстов разнообразных жанров и функциональных назначений и обильного внеаудиторного чтения иноязычной художественной литературы с последующим обсуждением прочитанного в аудитории. Так называемое домашнее чтение, как известно, не только помогает студентам лучше усвоить языковой материал в условиях его контекстуальной реализации, но и способствует вживанию в среду носителей языка. Полезны и деловые игры, предусматривающие практику выступления с докладами по своей специальности, участие в дискуссиях по темам докладов, подготовку резюме статей на иностранном языке, выполнение письменных и устных переводов.

Нетрудно заметить, что описанный выше курс обучения практически совпадает с подготовкой студента переводческого факультета лингвистического вуза, но все же отличается своеобразием, позволяющим определить его как курс в рамках дополнительного образования специального нефилологического профиля.

Однако следует отметить, что в данном случае предполагается языковая подготовка на фоне владения «нефилологической» специальностью и тематически в значительной степени связана с ней. Очевидно, что такой курс обучения иностранному языку станет жизненно необходимым для многих выпускников неязыковых вузов и должен создаваться в качестве дополнительной опции для каждого из основных специальных направлений. Ряд неязыковых вузов России уже имеют лицензию на предоставление дополнительного лингвистического образования и могут с полной ответственностью, исходя из своего опыта, говорить о его популярности и полезности. Однако, как нам представляется, достаточно высокая эффективность такого курса обучения возможна лишь при содружестве лингвистических и нелингвистических вузов, позволяющем объединить научный и практический опыт преподавателей переводческих факультетов в области общелингвистической подготовки и знание специфики профессионально ориентированной языковой подготовки преподавателей неязыковых вузов соответствующего направления.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2000. – 18 с.
2. Программа курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей. – М., 2004. – 75 с.
3. Озерова, М. В. Содержание профессионально направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе / М. В. Озерова. – М., 2000. – 134 с.

УДК 378.147 (075)

*Халида Жаферовна Хайрова*  
г. Пенза, e-mail: halida.tat@yandex.ru

## **К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА КЕЙСОВ В ПОДГОТОВКЕ ЭКОНОМИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Среди процессов, происходящих в отечественной системе образования, в частности, в сфере дополнительного образования, все большее значение приобретает использование современных, но уже доказавших свою эффективность, образовательных технологий. К ним относятся проблемное обучение, метод проектов, всевозможные виды интерактивного обучения, дистанционное обучение. Все они дают возможность повысить эффективность и результативность учебного процесса, улучшить качество обучения и расширить творческий потенциал студента за счет его интенсификации и индивидуализации.

Одной из образовательных технологий, позволяющих сочетать проблемное обучение, ситуационное моделирование и игровые моменты, альтернативность и креативность в решении конкретных задач, является кейс-метод.

Кейс – это учебный материал, содержащий в себе практическую проблему, предполагающую коллективный или индивидуальный поиск ее решения. Существуют два вида кейсов: открытые и закрытые.

Каждый кейс содержит в себе информацию о стране изучаемого языка, необходимую для разбора данной конкретной ситуации, которая может быть неизвестна представителям иной культуры (cultural background); описание проблемной ситуации; вопросы для обсуждения; сценарий ролевой игры; коммуникативные языковые упражнения; письменные упражнения; лексический материал и другую дополнительную информацию.

Для успешного применения этого метода студентам необходимо соблюдать следующие требования: быть всегда готовым к занятию, так как от подготовленности и от способности исполнить предписанную роль зависит успех анализа ситуации и принятия решения; быть активным в групповом обсуждении.

В качестве объекта изучения предполагается использовать различные бизнес-ситуации (изучение какой-либо организации, предприятия или фирмы и событий, происходящих в ней). Для анализа конкретной ситуации предполагается сбор данных. С этой целью студенты интервьюируют участников событий, анализируют документацию, статистические материалы и т.д. Для усиления восприятия конкретной ситуации могут быть использованы таблицы, рисунки, аудио- и видеоматериал.

На следующей стадии происходит разбор ситуации, содержащий три этапа. На первом этапе обучающиеся идентифицируют содержащуюся в ней проблему и самостоятельно пытаются найти ее решение. На втором этапе проводится работа в малой группе. Студенты обмениваются соображениями относительно анализируемой ситуации. И на третьем этапе проводится общегрупповое обсуждение. Во время дискуссии происходит анализ содержания конкретной ситуации, диагностика проблемы и поиск способов ее решения.

Приведем пример одного из кейсов, используемых нами в процессе обучения экономистов, получающих дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Название кейса: «Заключение контракта». В разделе «Страноведческая информация» описываются особенности ведения переговоров в англоязычных странах (Великобритания, США, Канада и др.), способности и качества личности, предпочтительные для успешности этого процесса.

Проблемная ситуация заключается в успешном обеспечении сбыта произведенной продукции, что, несомненно, является одним из основных аспектов эффективного маркетинга. Многие фирмы не могут позволить себе открыть офис своей компании за рубежом из-за больших затрат и предпочитают нанять местного агента, который займется сбытом их продукции. Процесс ведения переговоров с потенциальным агентом предполагает как

настойчивость, так и умение идти на уступки. Суть в том, чтобы заключить контракт с наиболее выгодными для компании условиями сотрудничества с местным агентом. Следует договориться о комиссионных, стоимости рекламы, транспортировки, хранения, общей стоимости контракта.

В кейсе предполагается сбор материала об интересующей компании (агенте) из газет, журналов, путем интервьюирования ее сотрудников и даже руководителей.

Темы для обсуждения:

1) особенности ведения переговоров в англоязычных странах (США, Великобритании, Австралии) и России;

2) какой тон переговоров выбрать (бескомпромиссный либо гибкий)?

3) с чего начать переговоры (с главных или второстепенных вопросов)?

В кейсе был предложен ряд заданий: найти рекламное объявление в газете или журнале об интересующей компании-агенте; собрать информацию о компании; поделиться на группы (для выполнения роли агента и роли представителя компании); провести переговоры согласно предложенному в кейсе плану; написать отчет о ведении переговоров, используя предложенный образец; провести презентацию, рассказать о подписанном контракте, примененной стратегии ведения переговоров.

В кейсе предлагаются языковые и речевые упражнения, план написания отчета и список необходимой лексики.

Использование кейс-метода ведет не только к развитию и совершенствованию коммуникативных умений, умений выступать публично и организовывать презентации, умения работать в команде, умения добывать необходимую информацию, умения активно включиться в процесс принятия решений и ведения переговоров, но и к формированию таких важных деловых и личностных качеств менеджеров, как терпимость и уважение к существующим культурным различиям представителей разных стран.

## УДК 81'37

**Яна Алексеевна Ярославцева**

г. Ульяновск, e-mail: yana.yaroslavcev@mail.ru

**Татьяна Викторовна Дубровская**

г. Пенза, e-mail: gynergy74@gmail.com

## ПРИРОДА СЕМАНТИЧЕСКОЙ И КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ОППОЗИЦИИ

Вопрос лингвистических оппозиций издавна находится в поле внимания многих языковедов. Русским филологом Н. С. Трубецким, деятелем Пражской лингвистической школы, было создано учение об оппозициях. Его теория касается раздела фонологии, однако позднее стали рассматриваться оппозиции и в других разделах лингвистики: грамматике, лексикологии, когнитивной лингвистике. Сегодня особый интерес вызывает природа семантической и концептуальной оппозиции и вопрос взаимозаменяемости этих понятий.

Прежде чем перейти к освещению данной проблемы, необходимо объяснить языковую природу понятия *оппозиция*, вернувшись к его истокам. Лингвистический энциклопедический словарь дает следующее определение: «Оппозиция – это лингвистически существенное различие между единицами плана выражения, которому соответствует различие между единицами плана содержания»[1]. В первую очередь речь идет о фонологической оппозиции, в которой находится фонема по отношению к другим фонемам. К примеру, русские фонемы [к] и [р] в словах *код* и *род* вступают в оппозицию, и слова отличаются не только по звучанию, но и по значению. По мнению Н. С. Трубецкого, фонема вступает в совокупность оппозиций, в свои парадигматические связи. Определяются ее дифференциальные признаки, т.е. устанавливаются отличия одной фонетической единицы от

другой [1]. Таким образом, оппозиция в фонологии представляет собой противопоставление языковых единиц по их формальным и содержательным признакам.

В своем значении понятие оппозиции применимо и в других областях языкознания, таких как морфология и лексикология. Термин *семантическая оппозиция* используемый языковедами на уровне грамматики, трактуется как «грамматическая оппозиция». Вопросы грамматической семантики посвящены работы таких лингвистов, как М. В. Карапетян [2], В. А. Плунгян [3], А. В. Бондарко [4]. Под семантической оппозицией (СО) они подразумевают противопоставленные друг другу значения (граммемы) грамматической категории. А. В. Бондарко, освещая вопрос структуры грамматических категорий, пишет о СО: «Элементом структуры грамматической категории может быть не всякое различие, а лишь различие в рамках определенного семантического единства. Таким единством служит то родовое понятие, по отношению к которому различающиеся значения компонентов категориальной структуры являются понятиями видовыми. Оппозитивные отношения связаны с более полным единством, так как в этом случае налицо единое основание членения «семантического пространства» данной категории (такова, например, оппозиция значений совершенного и несовершенного видов в славянских языках)» [4]. Таким образом, СО в области грамматики связана с грамматическими значениями, противопоставленными друг другу внутри грамматической категории.

Наибольший интерес для нас представляет семантическая оппозиция в области лексикологии. И отечественные, и зарубежные лексикологи сходятся во мнении, что СО является основой парадигматических отношений в лексике. В частности, О. Л. Рублева утверждает, что «понятие лексической парадигмы основано на оппозиции элементов парадигмы, то есть слов, вернее лексико-семантических вариантов. Единицей (элементом, членом) такой парадигмы является ЛСВ слова (семема), структурной семантической единицей (элементарной), позволяющей установить тождество или противоположность ЛСВ, являются семы (интегральные – отождествляющие и дифференциальные – различающие, противопоставляющие)» [5, 71]. О. Л. Рублева приводит следующий пример: «В лексическом значении слова *дом* архисема «строение» (она общая для всех слов, называющих какие-либо строения, например, *сарай, коровник* и др.), а дифференциальные семы – «для жилья» (а не для чего-то другого, ср. *сарай*) и «человека» (а не животного, ср. *коровник*)» [5, 51]. При анализе СО в лексикологии лингвисты опираются на смысловую структуру единиц оппозиции, исследуя их семантему, лежащую в основе парадигматических отношений в лексике.

В этом же русле строят свои теории семантических оппозиций и другие ученые-языковеды: А. А. Савельева [6], Н. С. Смолякова [7], Е. А. Слободян [8]. Зарубежные лексикологи Е. S. Gjergo [9], S. Delija [9], S. Fong [10] сужают объект исследования, обращаясь по большей части к антонимическим отношениям слов.

Как в зарубежной, так и в отечественной лингвистике имеются и такие работы, авторы которых пишут о СО в дискурсивном понимании и обращаются больше к прагматике, чем к семасиологии: Е. В. Кишина [11], С. А. Приходько [12]. Огромный вклад в развитие семантической оппозиции в дискурсе вносят зарубежные языковеды. Свои исследования они посвящают не столько узואльному, сколько контекстуальному (окациональному) антонимам. Они выявляют способы конструирования противоположных значений слов в дискурсе. В своей работе М. Davies [13] описывает языковые средства создания окациональных антонимов, а также их значение и роль в прагматическом аспекте. Подобный подход отражен и в исследованиях L. Jeffries, работы которого были проанализированы австралийским лингвистом Н. de Silva Joyce [14].

Актуальность приобретает исследование *концептуальных оппозиций* (КО). Осознать природу КО невозможно без рассмотрения понятия концепта, составляющего базу любой концептуальной оппозиции. В. И. Карасик определяет концепт как «многомерное смысловое образование, в котором выделяются, ценностная, образная и понятийная стороны» [15, 129]. Важно при этом, что выражение концепта составляет «вся совокупность языковых и неязыковых средств, прямо или косвенно иллюстрирующих, уточняющих и развивающих его содержание» [15, 130]. З. Д. Попова и И. А. Стернин приводят следую-

ший пример: «Есть концепт и слово *молодожены*, но нет слова «старожены», хотя такой концепт в концептосфере народа, несомненно, есть» [16,2 5]. Из данного примера видно, что концепт может не иметь словесной формы, но при этом присутствовать в сознании человека. В связи с этим изучение концепта строится и на языковом, и внеязыковом уровне, которым занимаются такие дисциплины, как когнитология и психология.

Таким образом, в семантической лексикологической оппозиции противопоставлены лексические единицы, а в концептуальной оппозиции – единицы когнитивной лингвистики, концепты. При исследовании семантической оппозиции необходимо погрузиться в смысловую природу обеих единиц оппозиции. Важно рассмотреть и проанализировать семантическую природу каждой лексической единицы: выделить денотативное, сигнификативное и коннотативное пространство, включающее в себя систему семем и сем, исследовать их отношения в противопоставлении и показать, на основе каких дифференциальных признаков формируется оппозиция. Именно таким образом А.А. Савельева исследует оппозицию «сила – слабость», анализируя парадигматические отношения лексических единиц [6]. При обращении к концептуальной оппозиции в круг исследования должны быть включены внеязыковые качества данной оппозиции. Необходимо рассмотреть представленные понятия как единицы сознания человека. Подобный подход осуществляет Е. В. Зубкова [17].

Таким образом, мы придерживаемся мнения, что семантическая и концептуальная оппозиции не являются абсолютно тождественными понятиями. Концептуальная оппозиция представляется более объемным понятием, чем семантическая, поскольку охватывает внеязыковые и языковые характеристики. Семантическая оппозиция характеризуется односторонностью: значимы лишь языковые качества.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Булыгина, Т. В. Оппозиции / Т. В. Булыгина, С. А. Крылов // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 688 с. – URL: <http://www.tapemark.narod.ru/les/348a.html> (дата обращения: 12.01.2015).
2. Карапетян, М. В. Лекции по теоретической грамматике / М. В. Карапетян. – Владимир : Изд-во Владимирск. гос. ун-та, 2008. – 148 с.
3. Плунгян, В. А. Общая морфология / В. А. Плунгян. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 333 с.
4. Бондарко, А. В. О структуре грамматических категорий (Отношения оппозиции и неопозитивного различия) / А. В. Бондарко // Вопросы языкознания. – 1981. – № 6. – URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/bondarko-81.htm>(дата обращения: 13.01.2015).
5. Рублева, О. Л. Лексикология современного русского языка / О. Л. Рублева. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. – 250 с.
6. Савельева, А. А. Фразеологизмы семантической оппозиции «сила – слабость» и их полиоценочность в языке газетных публикаций / А. А. Савельева // Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. – 2001. – № 1. – С. 132–139.
7. Смолякова, Н. С. Семантическая оппозиция «далеко – близко» как способ организации пространства знания и памяти / Н. С. Смолякова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – №12 (30). – Ч. 2. – С. 185–187.
8. Слободян, Е. А. Структурообразующая роль оппозиции по семе целенаправленности/нецеленаправленности в поле слухового восприятия в русском и английском языках / Е. А. Слободян // Вестник Башкирского университета. – 2007. – № 1. – С. 99–100.
9. Gjergo, E. S. Antonyms and Linguistic Nature of Opposition / E. S. Gjergo, S. Delija // Academic Journal of Interdisciplinary Studies. – 2014. – Vol. 3, № 4. – С. 493–497.
10. Fong, S. Semantic Opposition and WORDNET / S. Fong // Journal of Logic, Language and Information. – 2004. – № 13. – С. 159–171.
11. Кишина, Е. В. Семантическая оппозиция «свой – чужой» как реализация идеолого-манипулятивного потенциала политических дискурсов / Е. В. Кишина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 174–179.

12. Приходько, С. А. Оппозиции в политическом дискурсе В. И. Ленина / С. А. Приходько // Политическая лингвистика. – 2011. – № 4. – С. 129–138.
13. Davies, M. Oppositions in News Discourse: the ideological construction of “us” and “them” in the British press : Doctoral thesis / M. Davies. – University of Huddersfield, 2008. – 706 с.
14. Silva Joyce de H. Book Review: Lesley Jeffries, Opposition in Discourse: the Construction of Oppositional Meaning / Silva Joyce de H. // Discourse and Communication. – 2010. – № 7 (1). – С. 117–119.
15. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс : моногр. / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
16. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : Восток – Запад, 2007. – 226 с.
17. Зубкова, Е. В. Симметрия и асимметрия смыслового пространства концептуальной оппозиции «холод – тепло/жар» / Е. В. Зубкова // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2009. – № 43 (181). – С. 64–68.

## Секция 10

# ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

---

УДК 796.42/45

*Сергей Николаевич Беляев*  
г. Пенза, e-mail: *Sergei-belyaev66@yandex.ru*  
*Вера Владимировна Беляева*  
г. Пенза, e-mail: *verab2110@yandex.ru*

### СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ БЕГУНОВ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИКИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОЧНЫХ НАГРУЗОК

В настоящее время в научно-методической литературе имеются работы, в которых раскрываются методики подготовки легкоатлетов различных специализаций, проживающих в городской местности, где имеются манежи, а также для спортсменов, имеющих возможность выезжать на учебно-тренировочные сборы. К сожалению, таких возможностей не имеют большинство сельских бегунов. В тоже время, администрации спортивных школ и муниципального образования заинтересованы в росте спортивных результатов и успешном выступлении легкоатлетов на соревнованиях различного уровня. В связи с этим необходим поиск методик подготовки бегунов на основе индивидуализации тренировочных нагрузок.

Существующие методические рекомендации по тренировке бегунов зачастую не учитывают специфических врожденных и приобретенных индивидуальных особенностей - физиологического профиля конкретных спортсменов, а также условий подготовки, в частности спортсменов проживающих в сельской местности.

Проблемой в данной теме является индивидуализация тренировочного процесса, в связи с условиями подготовки и наличием контингента, разного по возрасту и уровню подготовленности. Эффективность тренировки повысится, если нагрузка, предложенная спортсмену, будет адекватно его психологическим, морфологическим и физическим особенностям.

Цель исследования: изучить влияние применения методики индивидуализированных тренировочных нагрузок при подготовке бегунов на средние дистанции в сельской местности.

Популярность и массовость легкой атлетики объясняются общедоступностью и большим разнообразием легкоатлетических упражнений, простотой техники выполнения, возможностью варьировать нагрузку и проводить занятия в любое время года не только на спортивных площадках, но и в естественных условиях.

Легкоатлетические секции занимают ведущее место в деятельности коллективов физкультуры, спортивных клубов, добровольных спортивных обществ.

В сельской местности работа таких объединений ограничена разновозрастным контингентом занимающихся и условиями. Набор контингента осуществляется в общеобразовательных школах. Если в городе тренер может себе позволить набрать спортсменов из нескольких учебных заведений, то в сельской местности – это, как правило, занимающиеся все из одной школы, зачастую из одной деревни и даже из одного класса, что выражается в знании своих соперников и отсутствии конкуренции. Кроме того материальная база и условия тренировочных занятий значительно отличаются от городских.

Применение методик подготовки бегунов на основе индивидуализации тренировочных нагрузок дает возможность более качественно готовить спортсменов даже в условиях сельской местности.

Кроме того, в условиях сельской местности отмечены и некоторые преимущества подготовки спортсменов. В частности это и свежий воздух, и возможность выбирать рельеф на местности для выполнения тренировок различной направленности, грунт, по которому выполняешь бег, тоже несет существенное влияние, как на подготовленность, так и на технику бега. В условиях сельской местности есть возможность варьировать проведение тренировок на местности в зависимости от задач. Здоровая пища, баня и другие благоприятные факторы помогают в восстановление организма после тренировок. Из стандартных средств в подготовке спортсменов применялись: барьеры, набивные мячи, скакалки, отягощения, маты, мячи для подвижных игр и т.п.

Положительным также является и стабильный состав тренировочных групп, спортсмены хорошо знают друг друга и на занятиях оказывают посильную помощь своим товарищам.

Основным элементом управления тренировочным процессом является планирование.

В подготовке бегунов на средние дистанции в условиях сельской местности нами планировалось двухпиковое развитие спортивной формы, предусматривающее деление годового цикла подготовки на два макроцикла: осенне-зимний и весенне-летний. Каждый из них соответственно делился на два периода – подготовительный и соревновательный, с подразделением на ряд этапов.

Подготовительный период осенне-зимней подготовки состоял из трех этапов:

- втягивающего – постепенного увеличения нагрузок (4 недели, сентябрь);
- базовой подготовки – усиленного применения объемной тренировки и силовых средств (6 недель, октябрь – ноябрь);
- специальной подготовки – повышение доли соревновательных упражнений (6 недель, ноябрь – декабрь).

Зимний соревновательный период продолжается 5–6 недель (январь – февраль).

Продолжительность отдельных этапов зависит от их задач и целей. Обычно эти этапы заканчиваются разгрузочными микроциклами.

В первые два года занятий юных бегунов на средние дистанции в учебно-тренировочных группах основное внимание уделяется разносторонней физической подготовке, овладению техникой специальных подготовительных упражнений, повышению уровня развития основных физических качеств.

Ожидаемые результаты выполнения образовательной программы:

1–2 год обучения – 2 юношеский разряд.

В следующие 3 года занятий бегунов на средние дистанции в учебно-тренировочных группах, основное внимание уделяется разносторонней физической подготовке, овладению техникой специальных подготовительных упражнений, повышению уровня развития основных физических качеств.

Ожидаемые результаты выполнения образовательной программы:

3 год обучения – 1 юношеский разряд – 3 взрослый;

4 год обучения – 3–2 взрослый;

5 год обучения – 2–1 взрослый разряд.

Методология исследований основывалась на изучении индивидуальных особенностей специальной физической подготовленности спортсменов путем использования общепринятых методов контроля. Для определения уровня развития физических качеств, в нашем исследовании мы использовали следующие тесты: бег на 60 м с/х, с., прыжки в длину с места, тройной прыжок с места, бег 300 м, бег 1000 м.

Тестирование проводилось со спортсменами, занимающимися в МАОУ ДОД ДЮСШ по легкой атлетике Кузнецкого района Пензенской области. В эксперименте приняло участие 24 человека (3 – УТГ 3-го года обучения; 3 – УТГ 2-го года обучения; 12 – УТГ 1-го года обучения; 6 – ГНП второго года обучения), занимающихся легкой атлетикой и, в частности, бегом на средние дистанции.

Оценка уровня специальной подготовленности спортсменов позволила сформировать состав контрольной и опытной групп. Спортсмены опытной группы были разделены на три подгруппы (А, В, С) по принципу преимущественного развития аэробных и ана-



эробных механизмов энергообеспечения. Такой подход позволял индивидуализировать их подготовку в отличие от подготовки бегунов контрольной группы, которая проводилась обычным групповым методом, используемым в этом виде спорта.

Для спортсменов экспериментальной группы в рамках годового цикла тренировок предлагались оригинальные программы, направленные на преимущественное развитие аэробных или анаэробных способностей. Критерием эффективности такого подхода служили результаты в беге на 1000 м, которые были условно приняты в качестве теста-критерия.

В процессе полугодового цикла учебно-тренировочных занятий было проведено 2 тестирования.

Первое в сентябре 2014 г. – для определения начального уровня физического развития занимающихся в экспериментальной группе.

Второе в январе 2015 г. – для получения результатов экспериментальной группы, после полугодового цикла тренировочного процесса.

Содержание тренировочного процесса бегунов опытной группы, приведенное в табл. 1, носило предварительный поисковый характер, базировалось на личном практическом опыте и литературных материалах, затрагивающих общие вопросы организации и построения тренировки в различных циклах, включая годовые.

Таблица 1

**Соотношение специальных средств тренировки бегунов в годовом цикле  
первый этап годового цикла**

Направленность основных средств тренировки	Группы	Структура годового цикла подготовки			
		1-й подготовительный период		1-й соревновательный период	Период непосредственной подготовки к соревнованию
		общий	специальный		
Развитие аэробной выносливости	А	74,0±4,5	50,0±3,0	35,0±4,0	30,5±4,5
	В	68,0±3,5	50,0±3,5	43,5±5,0	40,0±4,5
	С	78,5±3,0	60,0±4,0	48,0±5,0	38,0±4,0
Развитие анаэробной выносливости	А	9,0±3,0	20,0±3,5	28,5±3,5	34,0±5,0
	В	12,0±3,0	16,5±3,0	20,5±3,5	25,0±5,0
	С	4,5±1,0	12,0±3,0	17,0±4,0	23,0±3,0
Развитие аэробно-анаэробной выносливости	А	17,0±3,0	30,0±3,0	36,5±3,5	35,5±4,0
	В	20,0±3,0	33,5±2,5	36,0±4,0	35,0±4,0
	С	17,0±3,0	28,0±2,5	35,0±5,0	39,0±3,5

А – группа с преимущественным развитием выносливости анаэробного характера;

В – группа с преимущественным развитием выносливости аэробного характера;

С – группа со слабым развитием выносливости аэробного и анаэробного характера

Как видно из таблицы, общая стратегия построения тренировки бегунов экспериментальных групп была направлена на преимущественное развитие у них тех способностей, которые выгодно отличали их от других спортсменов. В подготовительном периоде годового цикла тренировочные нагрузки были ориентированы на преимущественное совершенствование менее развитых способностей спортсменов. В соревновательных периодах внимание акцентировалось в основном на совершенствовании у отдельных спортсменов, так называемых «развитых», генетически обусловленных способностей, лимитирующих высокую работоспособность в аэробных или анаэробных условиях.

Для оценки эффективности и индивидуального планирования основных средств тренировки использовали метод сравнения результатов тестирования бегунов контрольной и опытной групп, зарегистрированных в начале и в конце тренировочного цикла. Причем, в связи с тем, что в этом возрасте развитие девушек и юношей происходит не равномерно, результаты оценивались отдельно.

Полученные результаты свидетельствовали о преимуществе индивидуального подхода к организации тренировки, что было очевидно и до начала эксперимента. Однако следует обратить внимание на выраженный характер повышения функциональных возможностей и результатов в беге на 1000 м бегунов обоего пола опытной группы по сравнению с данными спортсменов контрольной группы, где прирост составлял 0,9–1,1 % против 3,2–5,6 % в опытной.

Низкую эффективность подготовки отдельных бегунов можно объяснить с различных, в том числе социальных, позиций, однако это заставляет постоянно совершенствовать технологию индивидуальной организации тренировки на основе объективной информации об индивидуальных особенностях спортсменов.

Исходя из вышеизложенного, мы пришли к выводу, что занятия следует строить с использованием методики индивидуализированных тренировочных нагрузок с широким применением местных условий и тех средств, которые есть в спортивной школе.

**УДК 796-799**

*Александр Николаевич Иванов, Светлана Викторовна Чистякова,  
Александр Николаевич Краснов, Анастасия Игоревна Родионова,  
Анатолий Алексеевич Логинов  
г. Пенза, e-mail: chissv@mail.ru*

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ЛЕГКОАТЛЕТИЧЕСКОМ БЕГЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ**

Спортивные достижения в настоящее время очень высоки и, тем не менее, продолжают непрерывно расти. Потенциальные возможности человека так велики, что даже при сегодняшнем положении дел в спорте они еще не раскрыты полностью. Бурный прогресс в мировом спорте требует постоянного поиска новых, более эффективных средств, методов и организационных форм подготовки спортсмена высокой квалификации.

Уровень развития современного спорта настоятельно выдвигает требования коренного улучшения подготовки спортсменов, постоянного внедрения в практику новых прогрессивных методов подготовки спортсменов. С каждым годом растет интерес к вопросам использования технических средств, программированного обучения тренажерных стендов в спорте. Опыт работы с техническими средствами, которые уже имеются в спортивной практике, доказывают их большую эффективность.

Разрешение данных проблем с использованием педагогических подходов, выдвинутых И. П. Ратовым (1972–2007), раскрывают значительный резерв применения новых методических приемов подготовки спортсмена к более высокому результату за счет создания «искусственных условий» для воспроизведения совершенствуемого упражнения.

Использование в тренировочном процессе бегунов-спринтеров специализированных технических средств открывает широкие возможности варьирования режимами мышечной деятельности.

Эффективность применения специальных тренажерных устройств в подготовки легкоатлетов на данный момент едва ли вызывает у кого-нибудь сомнения. Вопрос возникает в методике их использования – на каком этапе, с какой интенсивностью, в каком количестве, с какими интервалами отдыха и т.д.

Цель настоящей работы заключается в повышении эффективности педагогического процесса подготовки бегунов на короткие дистанции с использованием упругих рекуператоров энергии (УРЭ).

Упругие рекуператоры энергии представляют собой так называемую искусственную икроножную мышцу состоящую из манжет крепящихся в верхней части голени спортсмена под коленом и специального съемного устройства, прикрепляемого к стопе, и соединяющего их упругого элемента. Изменяя количество упругих элементов в зависимости от поставленной задачи, можно варьировать величину коэффициента упругости УРЭ до необходимых значений (от 0 до 1628 н/м). Для эффективного использования УРЭ необходимо индивидуально подбирать количество упругих элементов, их длину, особое внимание обратить на плотность крепления манжет — руководствуясь ощущениями спортсмена. Количество упругих тяжей, необходимых для получения тренировочного эффекта, выявляется по лучшим результатам серии тестовых пробежек на отрезках длиной 20–30 м.

Исследования ряда авторов (И. П. Ратов, 1972–2007; Г. И. Попов, 2002 и др.), проведенные в различных видах легкой атлетики показали, что одним из эффективных путей интенсификации учебно-тренировочного процесса применение тренажеров и тренировочных средств, оказывающих сопряженное воздействие на физическую и техническую стороны подготовки и позволяющих организовать наиболее полную реализацию двигательных возможностей спортсменов.

Однако анализ научно-методической литературы и практического опыта свидетельствует о недостаточности использования технических средств в учебно-тренировочном процессе квалифицированных спортсменов. Представленное исследование связано с разработкой данной проблемы при акцентировании следующих аспектов:

1. Возможности и эффективность использования упругих рекуператоров энергии позволяющих задавать необходимые искусственные условия выполнения соревновательного упражнения

2. Увеличение объема выполнения упражнений в соревновательных условиях с максимальными для данного спортсмена результатами с целью совершенствования двигательной подготовленности при тех же энергозатрахах

3. Возможностей изменения ритмо-скоростных характеристик выполняемого упражнения без существенных помех при повышенной результативности

4. Методические приемы повышения спортивного результата в беге на короткие дистанции при варьировании традиционных средств подготовки и режимов, основанных на эффектах рекуперирования энергии.

В ходе экспериментов выявлено, что наиболее целесообразным при использовании УРЭ является выполнение пробежек с высокого старта или с хода.

Данные устройства можно рассмотреть как средства «сопряженного воздействия», оказывающие влияние на качественную перестройку структуры движений и совершенствование физических качеств (И. П. Ратов, А. А. Логинов, 2007). Применение УРЭ дает возможность увеличения объемов выполнения основного соревновательного упражнения за счет сокращения времени на освоение соревновательных движений и на этой основе интенсифицировать учебно-тренировочный процесс.

При исследовании таких пространственно-временных характеристик бега как: длина спринтерского шага, частота шага, время опорной фазы и время без опорной фазы — оказалось, что при использовании УРЭ в спринтерском беге происходят достоверные изменения по трем из четырех исследуемых параметров. Увеличивается длина бегового шага на 0,11 шаг/с ( $p < 0,05$ ), частота бегового шага на 0,40 шаг/с ( $p < 0,05$ ), достоверно уменьшилось время периода опорного взаимодействия (с 140 до 110 м/с).

При этом отмечается что достоверных изменений не происходит в величинах времени безопорной фазы (130;  $p > 0,05$ ). Изменение данных показателя не имеет очевидной взаимосвязи с улучшением спортивного результата в спринте. Анализ угловых характеристик отдельных фаз бегового шага показал, что уменьшается угол в коленном суставе опорной ноги. Тенденция уменьшения угла между бедрами наблюдается у всех обследованных спортсменов. В этой фазе бегового шага не произошло достоверных изменений и в величинах угла захлестывания голени. В фазе прохождения вертикали не выявлено достоверных изменений в величинах угла захлестывания голени, однако, под воздействием УРЭ

у всех испытуемых наблюдалась тенденция к возрастанию величины угла в коленном суставе опорной ноги. Выявлено, что у всех испытуемых происходит увеличение показателей горизонтальной и абсолютной скорости перемещения в момент отрыва ноги от опоры. Изменение показателей происходит индивидуально и колеблется в пределах 0,46–0,76 м/с горизонтальной скорости и 0,42 м/с – 0,74 м/с абсолютной. При этом наблюдается тенденция уменьшения величин вертикальной скорости на 0,04–0,24 м/с. По данным некоторых исследований уменьшение этой величины характерно для бега с возрастанием скорости передвижения и является одним из технических показателей – оказывающих влияние на результат.

С целью изучения прироста физической результативности в рамках срочного тренировочного эффекта с использованием рекуператоров была сформирована группа испытуемых в количестве шести человек, которым предлагалась следующая программа исследования: выполнение трех пробежек по 30 м на стадионе. В первой пробежке выполнялся бег с максимальной скоростью в обычных условиях. После отдыха продолжительностью 5–6 мин выполнялась вторая попытка – бег с упругими рекуператорами, закрепленными на дистальных звеньях нижних конечностей бедра и голени, также с максимальной скоростью. Затем, через 5 минут отдыха испытуемые выполняли третью пробежку – без упругих рекуператоров с максимальной скоростью. Время пробегания выбранного отрезка фиксировалось с помощью фотоэлектронного хронометра.

По результатам данных испытаний на различных по длине отрезках отмечается, так называемый срочный эффект, который в большей степени проявился в беге на 3 м, по сравнению с аналогичными экспериментами на более длинных отрезках. Прирост результативности на этой дистанции в среднем по группе составил 1,8 %. А например, на дистанции 100 м прирост в среднем был менее 1 %. Скорее всего, это было связано с тем, что занимающиеся были еще недостаточно физически подготовлены и в соответствии с этим к концу пробегания 100-метровой дистанции более заметно утомлялись, о чем свидетельствовал и опрос участников эксперимента.

Наметившаяся повышенная результативность в срочном тренировочном эффекте была использована при постановки дальнейших исследований. Тренировочная программа была составлена таким образом, чтобы «рекуператоры» использовались в основной части тренировочных занятий, как в беге, так и прыжках в длину в объеме 30–50 % от общего времени занятий. При подготовке абитуриентов к бегу на дистанцию 100 м в программу занятий включались тренировки с использованием рекуператоров на отрезках 20–40 и 60–150 м с около соревновательной скоростью. 2–3 раза в неделю количество пробежек варьировалось с учетом индивидуальных особенностей. Контроль восстановления осуществлялся по пульсу (110–120 уд/мин).

В ходе тренировочных занятий занимающиеся также осваивали достаточный объем разнообразных беговых и прыжковых упражнений специально-развивающего характера. За истекший период эксперимента было зарегистрировано повышение спортивной результативности у всех испытуемых. Так, время пробегания дистанции 100 м в среднем по группе улучшилось на 0,9 с, т. е. прирост составил 6,8 %. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты эксперимента в беге на дистанции 100 м после использования упругих рекуператоров энергии**

ФИО	До эксперимента, с	После эксперимента, с	Прирост абсолютный, с	Прирост, %
С-н	13,7	12,8	0,9	6,5
С-н	14,0	12,4	1,6	11,4
С-н	13,3	13,0	0,3	2
А-в	13,4	12,3	1,1	8
Ж-н	13,2	12,3	0,9	6,8
Л-н	12,8	12,0	0,8	6
М±ст	13,4±0,19	12,5±0,16	0,9	6,8
$p < 0,05 (t = 5,4)$				

В прыжках в длину при выполнении разбега и отталкивания, для повышения спортивной результативности также использовались упругие рекуператоры энергии, как с короткого, так и полного разбега. При этом особое внимание уделялось более активной постановке ноги на опору во второй части разбега с последующим выполнением активного «бегового» варианта отталкивания. В табл. 2 приведены результаты прироста спортивных показателей в прыжках в длину с разбега за период модельного эксперимента.

Таблица 2

**Изменение результатов в прыжке в длину с разбега после использования упругих рекуператоров энергии**

ФИО	До эксперимента, см	После эксперимента, см	Прирост абсолютный, см	Прирост %
Сав-н	450	532	82	18
Суб-н	455	510	55	12
Сол-н	475	495	20	4
А-в	435	485	50	11
Ж-н	498	506	8	1,5
Л-н	530	536	6	1
М±а	473±15	510±9,0	37	7,8
$p < 0,05 (t = 2,95)$				

В среднем по группе результат в прыжках в длину с разбега улучшился с 473 до 510 см (7,8 %).

Таким образом, использование упругих рекуператоров энергии в сочетании с обычными тренировочными средствами, позволяет выполнять бег на короткие дистанции, прыжки в длину с разбега с более высокой результативностью. Наши экспериментальные данные согласуются с результатами многочисленных исследований, проведенных на спортсменах различной квалификации в спринте и легкоатлетических многоборьях.

## УДК 372.8

*Дмитрий Иванович Нестеровский*  
г. Пенза, e-mail: d\_nesterovskij14@rambler.ru

### ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАНИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНИХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ БАСКЕТБОЛА

В современных условиях существования человека значительно увеличился объем деятельности, осуществляемой в вероятностных и неожиданно возникающих ситуациях, которая требует проявления находчивости, быстроты реакции, способности к концентрации и переключению внимания, пространственной, временной, динамической точности движений и их биомеханической рациональности, быстроты перехода от одних установок и реакций к другим. Успешность такого рода деятельности всецело определяет высокоразвитое мышечное чувство и так называемая пластичность корковых нервных процессов, составляющие физиологическую основу двигательных-координационных способностей.

Одним из наиболее эффективных средств физического воспитания подрастающего поколения является баскетбол. Разнообразие технических и тактических действий игры в баскетбол и собственно игровая деятельность обладают уникальными свойствами для формирования жизненно важных навыков и умений школьников, всестороннего развития их физических и психических качеств [1].

Средний школьный возраст является благоприятным периодом для развития координации движений. Для наиболее полного и активного освоения детьми координационных способностей, целесообразно регулярно обновлять и варьировать упражнения, проводить их в новых, более сложных условиях. Это позволит расширить круг их двигательных умений и навыков, что будет способствовать более быстрому овладению новыми движениями в быстро меняющейся обстановке, то есть в игре [2].

Однако методика воспитания базовых физических способностей в школьные годы средствами баскетбола в научно-методической литературе раскрыта недостаточно полно.

Существующее положение обусловило выбор объекта и предмета исследования, постановку цели и задач экспериментальной работы.

Объект исследования – процесс развития координационных способностей у детей школьного возраста.

Предмет исследования – педагогический процесс воспитания координационных способностей на занятиях баскетболом в общеобразовательных школах.

Цель исследования – теоретико-методическое обоснование воспитания координационных способностей у детей среднего школьного возраста средствами баскетбола.

Для реализации цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. Изучить закономерности развития координационных способностей у детей школьного возраста.

2. Выявить методические особенности воспитания координационных способностей у детей среднего школьного возраста на занятиях по баскетболу.

3. Разработать и экспериментально апробировать методику воспитания координационных способностей у детей 12–14 лет средствами баскетбола.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

1. Анализ и систематизация литературных данных.

2. Опрос специалистов физической культуры и обобщение их практического опыта.

3. Педагогические наблюдения за учебной и тренировочной деятельностью на занятиях по баскетболу.

4. Педагогический эксперимент.

5. Тестирование уровня развития координационных способностей.

6. Методы математической статистики.

Организация исследования предусматривала его поэтапное проведение.

На 1-м этапе (февраль – июнь 2014 г.) изучались теоретические и практические аспекты проблемы по данным научно-методической литературы, результатам педагогических наблюдений за учебной и тренировочной деятельностью на занятиях по баскетболу, опроса специалистов-практиков. Был изучено 148 литературных источников, включая научные статьи и тезисы научных докладов. Опрошено 12 учителей физической культуры и 5 тренеров по баскетболу. Обследовано 35 учебных и учебно-тренировочных занятий.

В этот период были изучены закономерности развития координационных способностей в детском возрасте; выявлены эффективные методы и средства воспитания координационных способностей, разработана методика экспериментальной тренировочной программы, спланирована последовательность ее внедрения в учебный процесс школьников 12–14 лет.

Второй этап (сентябрь – октябрь 2014 г.) был посвящен апробации разработанной методики в ходе педагогического эксперимента.

На заключительном третьем этапе исследования (ноябрь – декабрь 2014 г.) осуществлялась обработка полученных результатов с помощью методов математической статистики, их аналитическое обобщение и интерпретация, формулирование выводов.

Для исследования эффективности методики воспитания координационных способностей средствами баскетбола на базе МОУ СОШ № 75/62 г. Пензы был проведен педагогический эксперимент. Были сформированы две опытных группы: экспериментальная и контрольная. Экспериментальная программа реализовывалась на урочных и секционных занятиях по баскетболу. Уроки физической культуры по баскетболу были построены та-

ким образом, что 75% учебного времени отводилось обучению новым приемам техники игры и упражнениям на совершенствование координации движений, включающих выполнение игровых приемов в различных сочетаниях и в целенаправленно изменяющихся условиях их воспроизведения. Помимо этого контингент экспериментальной группы посещал учебно-тренировочные занятия в школьной секции баскетбола, которые также проводились по предложенной нами методике. Здесь акцент был смещен на реализацию разновидностей игровых действий в условиях игрового и соревновательного соперничества. Всего по предложенной методике было проведено 32 учебные и учебно-тренировочные занятия.

Разработанная методика воспитания координационных способностей у школьников 12–14 лет средствами баскетбола представляет собой систему тренировочных заданий, направленных на овладение рациональной техникой игровых приемов и основами игровой деятельности. Ее содержательную основу составляют баскетбольные упражнения постепенно возрастающей сложности в передвижениях и с мячами, сочетание игровых приемов, выполняемых в постоянно изменяющихся условиях, игровые и соревновательные задания с различной степенью противодействия, ориентированные на развитие способностей к воспроизведению, оценке и дифференцированию пространственных, временных и силовых параметров движений.

Контрольная группа занималась по общепринятой методике. Уроки по баскетболу проводились согласно программному материалу.

Использование разработанной методики воспитания координационных способностей у школьников 12–14 лет средствами баскетбола позволило получить положительные результаты. За время педагогического эксперимента прирост показателя в тесте «Быстрота освоения новых двигательных действий» в экспериментальной группе составил в среднем 0,7 балла. Еще более значимые различия достигнуты в тесте «Координационная сложность выполняемых двигательных действий», характеризующем степень координационных способностей в занятиях баскетболом. Сочетание приемов техники игры в баскетбол испытываемые экспериментальной группы выполняли в среднем на 11,8 % быстрее и на 27,3 % качественнее своих оппонентов из контрольной группы.

Занятия баскетболом, направленные на развитие координационных способностей, положительно сказались и на овладении новыми двигательными навыками: у учащихся экспериментальной группы успеваемость по физической культуре длительное время была выше, чем у детей контрольной группы. Этот факт можно объяснить тем, что образование новых навыков тесно связано с теми навыками и отдельными их элементами, которые уже были сформированы ранее по механизму временных связей. Причем координационные отношения, сложившиеся ранее, как бы переносятся и облегчают образование новых координационных отношений. Доказано что, обучение новым упражнениям, протекает значительно легче, если к этому времени в коре больших полушарий головного мозга ребенка имеются установившиеся условные связи, которые стали звеньями двигательного стереотипа.

Результатом тренировки, вероятно, является и рост пластичности нервной системы, т.е. способности к переделке старых и выработке новых условных связей. Благодаря пластическим свойствам коры больших полушарий в центральной нервной системе могут быстро образовываться динамические стереотипы на основе ранее выработанных условных связей.

Выявленная динамика изменения уровня показателей координационных способностей констатирует положительные тенденции в достижении преимущества экспериментальной группы над контрольной, что свидетельствует об эффективности предложенной методики воспитания координационных способностей средствами баскетбола.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Нестеровский, Д. И. Теория и методика баскетбола : учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования / Д. И. Нестеровский. – 6-е изд., перераб. – М. : Академия, 2014. – 352 с.

2. Нестеровский, Д. И. Подвижные игры в комплексной подготовке баскетболистов : метод. рекомендации / Д. И. Нестеровский, М. А. Павлова. – Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2005. – 35 с.

УДК 373.1

*Александр Алексеевич Пашин*  
г. Пенза, e-mail: fkpgru@mail.ru  
*Александр Иванович Можаров*  
г. Пенза, e-mail: aimozharov@mail.ru

## **СОДЕРЖАНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР С ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Одной из основных задач реформы общеобразовательной и профессиональной школы сказано о необходимости создания условий для каждого школьника, с целью овладения им минимумом знаний в области гигиены и медицины, чтобы он получил знания о своем организме и умел поддерживать его в порядке. Начинать предоставлять возможность получать эти знания, формировать умения и потребность ведения здорового образа жизни надо с младшего школьного возраст [1].

Одним из средств получение информации об окружающем мире, научных знаниях, общечеловеческой культуре младшими дети происходит посредством игры. Сама игра исторически является средством передачи подрастающему поколению необходимой информации и вооружению их нужными навыками и умениями, которые помогут им адаптироваться в обществе [2].

Подвижные игры с межпредметными связями направлены на достижение двух целей. Достижение первой цели, добровольно установленной самими играющими, требует от них активных двигательных действий, выполнение которых зависит от творчества и инициативы самих играющих. Вторая цель связана с решением задач познавательного характера (закрепление знаний и представлений по предметам общеобразовательного цикла, ознакомление с окружающим миром) [2, 5].

Предлагаем наш опыт использования подвижных игра и эстафет с межпредметной связью [4].

Подвижных игры используются задания, которые формируют и закрепляют знания, умений ведения ЗОЖ. Такая игра стимулирует интерес к познанию норм и правил соблюдения ОЗЖ, приучает соблюдать эти правила, в двигательной деятельности «обыгрывать» важные моменты ОЗЖ, предоставляет каждому ребенку возможность приобщиться к нормам поведения ЗОЖ. Коллективное выполнение познавательной части игры способствует формирование у ребенка общечеловеческих нормативных актов ведения ЗОЖ и в тоже время проявить личностное выражения к решению поставленной в игре задачи.

В тематике интеллектуального задания игр и эстафет используются различные вопросы по многим направлениям ЗОЖ младшего школьного возраста, мы предлагаем несколько вариантов.

### **1. Игра «Теремок». Для 1–4 классов**

**Условия проведения игры.** В сюжете игры лежит народная сказка «Теремок». Поселиться в тереме – это главная задача для участников игры, как мышка, лягушка, петушок и зайчик, но только вход в теремок может осуществить тот школьник, который знает, как соблюдать правила ЗОЖ.

**Проведение игры.** Ученикам предлагаются различные поведенческие ситуации: чистить зубы, кушать чипсы, делать зарядку, закаляться, ходить без головного убора зимой – в холод, мыть руки перед едой, курит сигареты, и т.п.



Задание готовится заранее и может предварительно обсуждаться с учениками на других мероприятиях. В игре задания озвучивает учитель, или ученики, не имеющие возможность участвовать в игре по тем или иным причинам.

Предлагаем два варианта игры «Теремок».

**Вариант 1. «Сделай правильный вывод».**

**Подготовка к игре.** Класс делится на несколько команд по 5–6 человек – это значительно увеличит моторную плотность игры, и встаю в колоннах на стартовой линии. На расстоянии 10–12 м от старта на полу мелом рисуются два «теремка» – в виде домика: «**теремок здоровья**» и «**теремок болезней**». Напротив команд, вдоль хода игры, ставятся гимнастические скамейки, игрокам дается набивной мяч весом 1,5 кг.

Учитель объясняет правила игры участникам, что им необходимо быстрее поселиться в нужный теремок, но не каждый может туда попасть, а только тот, кто знает правила ведения ЗОЖ, умеет быстро бегать и задает вопрос: **человек регулярно делает зарядку?** И дает старт. Первые игроки в командах бегут с набивным мячом по гимнастической скамейке в тот теремок, в который они считают нужным. В данном случае это теремок «Здоровья». Если в игре участвует две команды, то в теремке может остаться тот игрок, который добежит первым и остаются там. А игрок, прибежавший вторым, стоит около теремка. Если команд три и больше, то в теремок могут встать двое, трое, то есть на одного игрока меньше чем команд участвующих в игре. Игрок не может менять теремки, если он уже «поселился» в теремок и остается там до окончания игры. Учитель задает вопрос следующим игрокам: **человек курит сигареты?** Вторые игроки бегут в нужное место – это теремок «Болезни». Игра продолжается до тех пор, пока все игроки не примут участие.

**Определение победителя.** Учитель подводит итог игры, вместе с капитанами команд считают игроков, которые правильно выбрали нужный теремок и первыми их заняли. Побеждает команда, чьих игроков больше в теремках.

В этой игре необходимо осторожно выбирать двигательное задание с использованием спортивного инвентаря, так как при занятии места в теремке участники могут нанести друг другу травму.

**Вариант 2. «Преодолей препятствие».**

**Подготовка к игре.** Для проведения игры необходимо взять волейбольные и набивные мячи, маты, низкие гимнастические бревна или скамейки. Необходимо готовятся 2–4 комплекта карточек по 12–15 штук, с вопросами, где кратко написаны различные поведенческие ситуации ведения ЗОЖ, как полезные, так и вредные для здоровья. Пример заданий: чистить зубы, кушать чипсы, делать зарядку, регулярно закаляться, ходить без головного убора холод, мыть руки перед едой, курит сигареты, обижать малышей, не умываться, не причесываться, заниматься спортом, весь день сидеть за компьютером и т.п.

**Условие игры.** Класс делится на 2–4 команды по 5–8 человек и строится в колоннах у стартовой линии. На расстоянии 10–12 м, напротив команд в корзинках, коробках лежат карточки с заданиями. Перед корзинами ставится гимнастическая скамейка, на которой лежат два – три набивных мяча. На конце скамейки, на полу лежит мат, а далее в 5–7 м на полу рисуются два теремка: «**теремок здоровья**» и «**теремок болезней**». Название теремков может быть другим, в зависимости от тематики вопросов, которые выбрали организаторы игры, например: силы и слабости, смелости и трусости, и т.п.

**Проведение игры.** Учитель дает старт игре, первые игроки от каждой команды бегут по гимнастической скамейке, перепрыгивают через набивные мячи, делают кувырок вперед на мате, подходят к своей корзине, берут карточку, читают ее и определяют в какой теремок надо бежать. Добежав до теремка, он встает в него и поднимает руки вверх, после этого стартует второй игрок команды, потом третий, и т.д.

Игра продолжается до тех пор, пока все игроки не примут участие.

**Определение победителя.** Подводится итог игры, считают игроков, которые правильно выбрали нужный теремок, эти игроки приносят своей команде одно очко. Команда, которая быстрее завершила игру получает одно бонусное очко. Побеждает команда, которая набрала больше очков.

Творческое переосмысление предложенного практического материала, его переработка и адаптация к своим условиям, несомненно, обогатит ассортимент педагогических средств и методов любого педагога. Наша общая задача состоит в том, чтобы привлечь к занятиям физической культурой как можно больше учеников, чтобы они росли сильными и здоровыми, чтобы понятие ЗОЖ не было для них просто модное словосочетание, а настоящим образом, понятным и осмысленным, образом устойчивого действия, сопровождающего человека на всем жизненном пути.

Надеемся, что наш опыт будет использоваться учителями физической культуры на различных спортивно-оздоровительных мероприятиях.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аллакаева, Л. М. Педагогические основы формирования культуры здоровья школьников / Л. М. Аллакаева // Физическая реабилитация детей, взрослых и инвалидов. – 2005. – № 3–4 (4). – С. 18–21.
2. Бальсевич, В. К. Спортивный вектор физического воспитания в российской школе / В. К. Бальсевич. – М : НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2006. – 112 с.
3. Можаров, А. И. Подвижные игры с межпредметной связью в физическом воспитании младших школьников : моногр. / А. И. Можаров, А. А. Пашин. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2012. – 296 с.
4. Былеева, Л. В. Подвижные игры : учеб. пособие для институтов физ. культуры / Л. В. Былеева, И. М. Коротков. – М. : Физическая культура и спорт, 1982. – 224 с.
5. Якимович, В. С. Проектирование системы физического воспитания детей и молодежи в различных образовательных учреждениях : моногр. / В. С. Якимович. – Волгоград : ВолгАСА. 2002. – 136 с.

УДК 378.172

*Светлана Михайловна Хабарова*

*г. Пенза, e-mail: sweta19632009@rambler.ru*

*Андрей Александрович Рогов*

*г. Пенза, e-mail: andrejrogov@yandex.ru*

#### **ОБ УРОВНЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА (НА ПРИМЕРЕ ОТДЕЛЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ)**

За период обучения в вузе уровень физической подготовленности студентов заметно снижается. Особенно это выражено на третьем и четвертом курсах. Это частично объясняется уменьшением количества программных часов, отведенных на физическую культуру, поэтому, для повышения уровня физической подготовленности, студентам необходимо находить время для самостоятельных занятий физическими упражнениями и спортом, а для этого необходимо наличие специальных знаний. Первоначально у нас было предположение, что студенты малограмотны в вопросах о здоровом образе жизни.

Цель нашего исследования – определить уровень физической подготовленности студентов педагогического вуза, отнесенных по состоянию здоровья к основному медицинскому отделению и оценить их отношение к здоровому образу жизни.

Для осуществления поставленной цели мы провели тестирование физической подготовленности студентов, опираясь на разработанные в лаборатории ВНИИФКа единые

требования к проведению общероссийского мониторинга физического развития и физической подготовленности учащейся молодежи в средних специальных и высших учебных заведениях. В исследовании принимали участие студенты 1–4 курсов факультета социологии и социальной работы, в количестве 138 человек.

Обязательные занятия по физической культуре на первом и втором курсах проводились 2 раза в неделю (4 часа), на третьем и четвертом курсах – 1 раз в неделю (2 ч).

По полученным результатам мы определили уровень физической подготовленности студентов. На первом курсе уровень физической подготовленности выше среднего показали 10 % студентов; средний уровень подготовленности имели 57 % студентов; 30 % студентов имели уровень физической подготовленности ниже среднего и 5 % студентов продемонстрировали низкий уровень физической подготовленности. На втором курсе уровень подготовленности выше среднего продемонстрировали только 5 % студентов; средний уровень имели 25 % студентов; ниже среднего – 60 %; низкий уровень физической подготовленности имели 10 % студентов. На третьем курсе студенты демонстрировали физическую подготовленность, начиная со среднего уровня – 17,5 %; уровень физической подготовленности ниже среднего имели 65 % студентов и 17,5 % показали низкий уровень. На четвертом курсе получили следующие результаты: средний уровень имели 14 % студентов; ниже среднего – 62 %; низкий уровень физической подготовленности показали 24 % студентов.

Изучая интерес студентов к физической культуре и здоровому образу жизни, была составлена анкета и проведено анкетирование студенткой второго курса факультета социологии и социальной работы А. Валеевой.

В опросе принимали участие студенты 1–5 курсов факультета социологии и социальной работы (73,5 % – девушки, 26,5 % – юноши), из них 14 % первокурсников, 22 % второкурсников, 28 % третьекурсников, 26 % четверокурсников и 10 % пятикурсников.

На вопрос «Способствует ли здоровый образ жизни успеху в учебе, в работе и т.д.», утвердительно ответили 62 % опрошенных.

На вопрос «Занимаетесь ли Вы спортом?» положительно ответили 52 % опрошенных. Из них 65 % отдадут предпочтение спортивным играм (футбол, волейбол), 15 % катаются на лыжах, 12 % занимаются плаванием и 8 % выбрали другие виды физической активности. Но на вопрос о регулярности занятий физкультурой и спортом утвердительно ответили только 35 % занимающихся.

На вопрос о личном отношении студентов к здоровому образу жизни среди первокурсников и пятикурсников мнения сильно разнятся. 67 % пятикурсников считают, что спорт – это здорово. И только 2 % из опрошенных первокурсников придерживаются этой точки зрения.

На вопрос о наличии какого-нибудь хронического заболевания, утвердительно ответили 64 % опрошенных студентов и только 36 % – считают себя практически здоровыми людьми.

Анкетированным было предложено выбрать несколько факторов, которые мешают регулярно заниматься физкультурой и спортом. 40 % опрошенных студентов на первое место поставили лень, 25 % – нехватку времени, 20 % – недостаток средств на оплату спортивных залов и бассейнов, а плохое состояние здоровья оказалось на последнем месте (15 %).

По результатам проведенного опроса можно сделать следующие выводы, что студенческая молодежь стремится вести здоровый образ жизни (чем старше студент, тем тверже его убеждение в этом), так как понимает, что оптимальный двигательный режим важен для укрепления здоровья, помогает в учебе и труде. Главными помехами в укреплении здоровья студентов являются лень и отсутствие времени для самостоятельных занятий физической культурой и спортом. А бороться с ленью возможно через повышение интереса к занятиям путем поиска и внедрения в образовательный процесс разнообразных видов физической активности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Хабарова, С. М. О проблеме сохранения здоровья студентов педагогического вуза средствами физической культуры / С. М. Хабарова, Г. В. Боков // Современные аспекты физкультурной и спортивной работы с учащейся молодежью : материалы Междунар. науч. конф. – Пенза : ПГПУ, 2011. – Т. 2. – С. 159–162.

2. Хабарова, С. М. К проблеме физической подготовленности студенческой молодежи / С. М. Хабарова // Физическая культура, спорт и здоровье: проблемы и пути их развития : сб. науч. тр. / под науч. ред. канд. мед. наук, доц. Т. И. Волковой. – Чебоксары : ЧИЭМ «СПБГПУ», 2013. – С. 105–106.

## СОДЕРЖАНИЕ

### Секция 1. Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук

---

<b>Баткаева Е. Р.</b> КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	3
<b>Викторова Е. В.</b> ФЕНОМЕН ИМПРЕССИОНА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ .....	5
<b>Инюшкин Н. М., Аксенова Е. С.</b> ЛЕРМОНТОВСКИЕ «ТАРХАНЫ» В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	8
<b>Козина Г. Ю.</b> ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ КАК АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ.....	10
<b>Козина Т. Н.</b> ВЛИЯНИЕ ХРИСТИАНСКИХ АРХЕТИПОВ НА РУССКУЮ СЛОВЕСНОСТЬ.....	13
<b>Лавренова Т. И.</b> МАРГИНАЛЬНОСТЬ КАК КУЛЬТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА .....	16
<b>Лыгина М. А., Лелюхин Э. Г.</b> СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И КУЛЬТУРА.....	18
<b>Мясников А. Г.</b> ФИЛОСОФСКОЕ РАССУЖДЕНИЕ О СОВРЕМЕННОМ ПАТРИОТИЗМЕ И ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ .....	19
<b>Нестеренко О. Ю., Иноземцева Т. С.</b> ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ .....	22
<b>Николаева Т. А.</b> РАБОТА С «РИСКАМИ» И «РЕСУРСАМИ» СЕМЬИ КАК УСЛОВИЕ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ РЕБЕНКА .....	25
<b>Оликова Е. В.</b> КУЛЬТУРНОЕ ВАРВАРСТВО: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ.....	27
<b>Очкина А. В., Петряшкина У. О.</b> СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ГЕНДЕРНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	29
<b>Поляков Б. Б.</b> РОЛЬ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ .....	32
<b>Скороходова Т. Г.</b> ПРАРТХАНА САМАДЖ – РЕЛИГИОЗНО-РЕФОРМАТОРСКОЕ ОБЩЕСТВО МАХАРАШТРЫ .....	35
<b>Тугаров А. Б.</b> ДЕТСТВО И МИР ДЕТСТВА КАК НАПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	38
<b>Удалова Е. С.</b> ПРЕСТИЖ И ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬ ПРОФЕССИИ КАК ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА: ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОНЯТИЙ В ПРАКТИКЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ .....	41

## Секция 2. Традиции и новаторство в современном образовании

---

<b>Барашкина С. Б.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В. Ф. ЗУЕВА – ОСНОВОПОЛОЖНИКА ШКОЛЬНОГО КУРСА ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ .....	45
<b>Благинина Т. И.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО .....	47
<b>Боликова Л. Ю.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ .....	50
<b>Гагаев А. А., Гагаев П. А.</b> О «ВНУТРЕННЕМ» И «ВНЕШНЕМ» ЧЕЛОВЕКЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ .....	52
<b>Гордеева В. В.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ .....	56
<b>Карпушкина Е. А.</b> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ С БИЛИНГВИЗМОМ .....	59
<b>Кирсанов А. С.</b> СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ИНФОРМАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ.....	62
<b>Климова С. А.</b> РАБОТА НАД ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛЬЮ В ПРОЦЕССЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ТЕКСТОВ .....	65
<b>Корчагина Л. Н.</b> ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ЖЕСТОКОСТИ В ОТНОШЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ .....	68
<b>Мали Л. Д., Мали Н. А.</b> К. Д. УШИНСКИЙ ОБ УЧИТЕЛЕ .....	71
<b>Марко А. А., Сурина О. П., Морозова В. Н.</b> РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НА БАЗЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛОЩАДОК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА им. В. Г. БЕЛИНСКОГО .....	73
<b>Мягкова В. Ю.</b> КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА .....	77
<b>Наумова Н. И.</b> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....	79
<b>Пятин М. А., Сычева М. В.</b> ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ В ОБРАЗОВАНИИ .....	81
<b>Сохранов-Преображенский В. В., Лупанова Н. А.</b> СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ ФАКТОРЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИНФОРМАЦИОННО НАСЫЩЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ .....	84

<b>Стенякова Н. Е., Ванина Е. В.</b> НОВЫЙ ФОРМАТ ФЕНОМЕНА «АМЕРИКАНИЗАЦИЯ» .....	87
<b>Стенякова Н. Е., Шевырдяева К. С.</b> ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА .....	90
<b>Сычева М. В.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ АУДИТОРИИ И ВНЕ ВУЗА .....	92
<b>Фролова Е. Ю.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИШКОЛЬНОГО ОПЫТНОГО УЧАСТКА ДЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ .....	95
<b>Шипилкина Т. А.</b> МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ.....	97

### **Секция 3. Педагогика и психология: проблемы теории и практики**

---

<b>Беккер И. Л., Смирнова К. В.</b> СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	100
<b>Беккер И. Л., Бабаджанова Н. С.</b> О СОДЕРЖАНИИ И СТРУКТУРЕ МОДЕЛИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ.....	102
<b>Голоюс Е. А.</b> ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ.....	105
<b>Груздова О. Г.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОГО ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ .....	108
<b>Елисеева Ж. М., Коняхина Ю. И.</b> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ СРЕДНИХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ .....	111
<b>Константинов В. В.</b> АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ МИГРАНТОВ В ПРИНИМАЮЩЕЕ СООБЩЕСТВО .....	114
<b>Ледовских И. А.</b> ВАЖНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ВОПРОС СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СРЕДИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА .....	117
<b>Михалец И. В.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДОГО ЧЕЛОВЕКА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ИФФ ПИ им. В. Г. БЕЛИНСКОГО ПГУ) .....	119
<b>Памфилова С. А.</b> О НЕОБХОДИМОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ.....	122

<b>Панова Т. В.</b> ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ») .....	125
<b>Ручкова Н. А.</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ В СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ.....	127
<b>Шварева Л. В.</b> СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ТРУДНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ.....	129

**Секция 4. Актуальные проблемы физико-математического, естественнонаучного и информационно-технологического образования**

---

<b>Акимова И. В.</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ И БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРОФИЛЯ «ИНФОРМАТИКА» В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ СТАНДАРТЫ ФГОС 3+ .....	133
<b>Алексеева Н. С.</b> ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГЕОЛОГИЧЕСКОГО МУЗЕЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА им. В. Г. БЕЛИНСКОГО В СИСТЕМЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ .....	134
<b>Анисимова Н. В., Комиссарова Т. Б., Клабуков Д. А.</b> ВЫПОЛНЕНИЕ КАЛЕНДАРЯ ПРИВИВОК КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ «МЕДИЦИНСКОЙ КАРТЫ РЕБЕНКА» .....	137
<b>Артемова С. Н., Симакова Н. А.</b> ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	140
<b>Вдовина Э. Л., Симакова Н. А., Качалина Ю. С.</b> ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ДОХОДОВ НАСЕЛЕНИЯ (ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) .....	142
<b>Волкова Н. В., Вернигора А. Н.</b> ХИМИЧЕСКИЕ ОЛИМПИАДЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....	145
<b>Вяль Ю. А., Мазей Н. Г., Кагина Н. А.</b> СОДЕРЖАНИЕ ОБОБЩАЮЩЕГО ЗАНЯТИЯ ПО РАЗДЕЛУ «ВОДОРОСЛИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	148
<b>Графова О. П.</b> К ВОПРОСУ О ТРАНЗИТИВНОСТИ БИНАРНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА МНОЖЕСТВЕ .....	153
<b>Жогова М. Л.</b> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ ГЕОГРАФИЯ РОССИИ» .....	155
<b>Качалина Ю. С., Ксенафонтова А. Н., Вдовина Э. Л.</b> ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗМА У ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ.....	158



<b>Маковеева О. С., Савина Л. Н.</b> ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС .....	160
<b>Никитина О. Г.</b> ОБ ОДНОЙ ПОЛНОЙ МНОГОМЕРНОЙ СИСТЕМЕ В ПРОСТРАНСТВЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ .....	163
<b>Паньженский В. И.</b> АВТОМОРФИЗМЫ ЧЕТЫРЕХМЕРНЫХ МНОГООБРАЗИЙ РИМАНА–КАРТАНА .....	166
<b>Паньженский В. И., Яремко О. Э.</b> СТАТИСТИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ФИЗИКЕ .....	170
<b>Сурина О. П.</b> СВЯЗНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ ФИНСЛЕРОВА ТИПА СО СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕТРИКОЙ .....	174
<b>Тяпин Н. А.</b> О СВЯЗНОСТЯХ, СОГЛАСОВАННЫХ С КОНТАКТНОЙ СТРУКТУРОЙ.....	179
<b>Федин С. И.</b> О ГОЛОМОРФНЫХ ОТОБРАЖЕНИЯХ $n$ -КРУГОВЫХ ОБЛАСТЕЙ.....	185
<b>Фирстова Н. В., Зорькина О. В.</b> ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЦИКЛА МЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ .....	187
<b>Шакирзянова О. Г., Яремко Н. Н.</b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВПО ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ.....	190
<b>Яремко Н. Н.</b> МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КОРРЕКТНОСТЬ КАК ВЕДУЩАЯ ИДЕЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ .....	192
<b>Секция 5. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики</b>	
<b>Болотская М. П.</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ .....	195
<b>Гурьянова Л. Б.</b> ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПИСАТЕЛЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ .....	198
<b>Ефимкина А. В.</b> ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКАЯ ВАЛЕНТНОСТЬ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ЧАСТИЦЫ <i>НЕ ... ЛИ</i> ПРИ ВЫРАЖЕНИИ ЗНАЧЕНИЯ НАМЕРЕНИЯ .....	201
<b>Злыднева К. В.</b> «ДОБРО» И «ЗЛО» В СИСТЕМЕ ЦВЕТОВЫХ АНТОНИМИЧЕСКИХ ОППОЗИЦИЙ РОМАНА М. Ю. ЛЕРМОНТОВА «ВАДИМ» .....	203
<b>Канакина Г. И.</b> ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	206

<b>Кезина С. В.</b> ОБ ЭВЕНТУАЛЬНЫХ ПРИЧИНАХ АРХАИЗАЦИИ ЦВЕТОБОЗНАЧЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ГОВОРОВ) .....	209
<b>Луннова М. Г.</b> РУССКОЕ ПРАВОПИСАНИЕ СЕГОДНЯ (О ГРАФИЧЕСКИХ ОБОЗНАЧЕНИЯХ В РЕКЛАМЕ г. ПЕНЗЫ) .....	212
<b>Перфилова М. Н.</b> КОЛОРАТИВ «ЖЕЛТЫЙ» В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	214
<b>Родионова И. Г.</b> РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ПРОФЕССОРА Е. С. СКОБЛИКОВОЙ, ВЫПУСКНИЦЫ ПЕНЗЕНСКОГО ПЕДИНСТИТУТА 1946 г. (ПО МАТЕРИАЛАМ ПЕРЕПИСКИ С ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ КАФЕДРЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА» ПГУ) .....	218

## **Секция 6. Литературоведение**

---

<b>Авдонина Л. Н.</b> «ГОРОД МОЙ НЕПОСТИЖИМЫЙ» В ПОЭТИКЕ А. БЛОКА .....	221
<b>Зуева Г. С.</b> ЖИВОПИСНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА .....	222
<b>Мещерякова Л. А.</b> СТАНОВЛЕНИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СЕРЕДИНЫ XIX в. В ЛИРИКЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА И Ш. БОДЛЕРА .....	224
<b>Перепелкина Л. П.</b> ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О МЕЖТЕКСТОВЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯХ РУССКОЙ КЛАССИКИ И СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	227
<b>Пранцова Г. В.</b> ПРОБЛЕМА ПРОДВИЖЕНИЯ ЧТЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ .....	230
<b>Сухов А. В.</b> МУЗЫКАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ В ТВОРЧЕСТВЕ С. ЕСЕНИНА И ПОЭТОВ-ИМАЖИНИСТОВ .....	233
<b>Сухов В. А.</b> «МНЕ МОЙ ЛЕРМОНТОВ ДОРОГ...» (А. МАРИЕНГОФ О М. Ю. ЛЕРМОНТОВЕ) .....	236
<b>Тимакова А. А.</b> К ВОПРОСУ О СВОЕОБРАЗИИ КОНФЛИКТА В ПОЭМЕ Н. В. ГОГОЛЯ «МЕРТВЫЕ ДУШИ» .....	238

## **Секция 7. Актуальные проблемы журналистского образования**

---

<b>Арехина Д. В.</b> НАУЧНЫЙ СТУДЕНЧЕСКИЙ КРУЖОК «СОВРЕМЕННАЯ ЖУРНАЛИСТИКА И ПРОБЛЕМЫ ЭТНОКУЛЬТУРЫ»: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ .....	241
--	-----

<b>Рева Е. К.</b> ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В РАМКАХ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ.....	242
<b>Титунина К. В.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕРИОДИКА ПЕНЗЫ .....	245
<b>Секция 8. История Педагогического института им. В. Г. Белинского: классика и современность педагогического образования в Пензенском крае</b>	
<b>Власов В. А.</b> СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕНЗЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ (1874–1917).....	248
<b>Живаева Л. Н., Шувалов И. Ф.</b> ПЕНЗЕНСКИЙ ПЕДИНСТИТУТ им. В. Г. БЕЛИНСКОГО НА ПУТИ ИНТЕНСИВНОГО РОСТА И РАЗВИТИЯ (К 75-ЛЕТИЮ СО ДНЯ ОСНОВАНИЯ) .....	251
<b>Жогова М. Л., Алексеева Н. С.</b> ПРОФЕССОР С. И. ЖАКОВ И ТРАДИЦИИ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕНЗЕНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ им. В. Г. БЕЛИНСКОГО .....	254
<b>Иванчина А. Г.</b> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РСФСР В 20–30-е гг. XX в. ....	256
<b>Кондалова Н. А.</b> ПРОБЛЕМЫ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ 1801–1861 гг. В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ИСТОРИКОВ ПЕНЗЕНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА им. В. Г. БЕЛИНСКОГО .....	259
<b>Подлужная А. М.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ НАД ОБРАЗОВАНИЕМ В 1920–1930-е гг. ....	261
<b>Савина Л. Н.</b> К 50-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ АНАТОМИИ, ФИЗИОЛОГИИ И БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	264
<b>Скобlikова Е. С.</b> ПЕНЗА И ПЕНЗЕНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ. ВОСПОМИНАНИЯ ВЫПУСКНИЦЫ 1946 г. ....	267
<b>Слепенко А. Е.</b> МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ЯЗЫК ПРОГРАММИРОВАНИЯ SCRATCH В ОБУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ.....	271
<b>Тишкина А. В.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ИСТОРИЯ» В ВУЗАХ.....	273
<b>Фролов К. С.</b> ДУХОВНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ РУССКОГО САМОСОЗНАНИЯ В ТРУДАХ Г. П. ФЕДОТОВА, Г. В. ФЛОРОВСКОГО И И. Ф. МЕЙЕНДОРФА .....	275

<b>Шувалов И. Ф.</b> ПЕНЗЕНСКИЙ ПЕДИНСТИТУТ им. В. Г. БЕЛИНСКОГО В ПЕРИОД СВОЕГО СТАНОВЛЕНИЯ (40–50-е гг. XX в.).....	278
---	-----

#### **Секция 9. Лингвистика и методика преподавания иностранных языков**

---

<b>Брыкина С. В.</b> РОЛЬ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА-ПЕРЕВОДЧИКА .....	283
<b>Брыкина С. В., Андросова О. Е.</b> К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ Р. КИПЛИНГА «FOR TO ADMIRE») .....	285
<b>Гордеева Т. А., Тишулин П. Б., Гладкова Е. А.</b> ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ВУЗЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА .....	288
<b>Дидык Ю. А.</b> К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ РЕЧЕВЫХ МАНИПУЛЯЦИЙ .....	290
<b>Дмитриев Д. В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИА .....	294
<b>Ожегова Е. Ю.</b> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ АССИМИЛЯЦИЯ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ГАЗЕТ).....	296
<b>Старостина Н. В.</b> ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА .....	299
<b>Телегина А. Т.</b> МНОГООБРАЗИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА КАЧЕСТВО ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	303
<b>Хайрова Х. Ж.</b> К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МЕТОДА КЕЙСОВ В ПОДГОТОВКЕ ЭКОНОМИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ .....	306
<b>Ярославцева Я. А., Дубровская Т. В.</b> ПРИРОДА СЕМАНТИЧЕСКОЙ И КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ОППОЗИЦИИ .....	307

#### **Секция 10. Физическая культура и спорт**

---

<b>Беляев С. Н., Беляева В. В.</b> СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ БЕГУНОВ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИКИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ТРЕНИРОВОЧНЫХ НАГРУЗОК.....	311
<b>Иванов А. Н., Чистякова С. В., Краснов А. Н., Родионова А. И., Логинов А. А.</b> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ЛЕГКОАТЛЕТИЧЕСКОМ БЕГЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ .....	314

<b>Нестеровский Д. И.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАНИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНИХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ БАСКЕТБОЛА.....	317
<b>Пашин А. А., Можаров А. И.</b> СОДЕРЖАНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР С ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	320
<b>Хабарова С. М., Рогов А. А.</b> ОБ УРОВНЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА (НА ПРИМЕРЕ ОТДЕЛЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ).....	322

*Учебное издание*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
им. В. Г. БЕЛИНСКОГО:  
традиции и инновации

СБОРНИК СТАТЕЙ  
научной конференции, посвященной 75-летию  
Педагогического института им. В. Г. Белинского  
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 16–17 декабря 2014 г.

П о д о б щ е й р е д а к ц и е й  
кандидата физико-математических наук, доцента  
*О. П. Суриной*

Компьютерная верстка *Р. Б. Бердниковой*

Подписано в печать 28.03.2015. Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>  
Усл. печ. л. 38,82. Тираж 50.  
Заказ № 155.

---

Издательство ПГУ.  
440026, Пенза, Красная, 40.  
Тел./факс: (8412)56-47-33; e-mail: iic@pnzgu.ru