

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова

Гуманитарно-педагогические исследования

*Научный журнал
(издается с 2017 г. четыре раза в год)*

2018 Т. 2 № 1

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», 2017

Учредитель - Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова (пр. Ленина, д. 38, г. Магнитогорск Челябинской обл., Россия, 455000)

16+ в соответствии с Федеральным законом № 436-ФЗ от 29.12.2010

Адрес редакции: пр. Ленина д. 26, г. Магнитогорск Челябинской области, 455000.
Тел. 8(3519) 229961, E-mail: igo@magtu.ru

Научная подготовка выпусков журнала осуществляется преподавателями Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

В оформлении обложки использована деталь фрески с изображением семьи гостя Гр. Никитникова в церкви св. Троицы в Москве. Середина XVII века. Автор: Всемирная История [сайт]. URL: <http://www.history-at-russia.ru/xvii-vek/prosveshhenie.html>

Журнал подготовлен к печати издательским центром МГТУ им.Г.И. Носова, пр. Ленина, 38,
г. Магнитогорск Челябинской обл., Россия, 455000.

Отпечатан на полиграфическом участке МГТУ им.Г.И. Носова, пр. Ленина, 38, г. Магнитогорск
Челябинской обл., Россия, 455000

Выход в свет 30.03.2018. Заказ 119. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Nosov Magnitogorsk State Technical University

Humanitarian and pedagogical Research

*Scientific Journal
(published since 2017 four times a year)*

2018 VOL. 2 No. 1

© **Federal State Budgetary Institution of Higher Professional Education
Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2017**

Founder - Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2017 (38, Lenin St., Magnitogorsk 455000, Chelyabinsk Region).

16+ in accordance with Federal Law #436-FZ dated 29.12.2010

Editorial office: 26, Lenin St., Magnitogorsk 455000, Chelyabinsk Region, Phone: +7(3519) 229961, E-mail: igo@magtu.ru

The scientific preparation of the journal is carried out by the lecturers of the Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University

Prepared for the publication by the NMSTU publishing center, 38, Lenin St.,
Magnitogorsk, 455000, Russia

Printed by the NMSTU printing section, 38, Lenin St., Magnitogorsk, 455000, Russia.
Publication date: 30.03.2018. Order 119. Circulation: 500. Open price.

Редакционная коллегия

Главный редактор – д-р пед. наук *Ольга Владимировна Гневэк* (Магнитогорск)
Зам. главного редактора – д-р пед. наук *Елена Николаевна Ращичулина* (Магнитогорск)
Ответственный редактор – канд. филол. наук *Светлана Леонидовна Андреева* (Магнитогорск)
Технический редактор - *Чурилов Владимир Васильевич* (Магнитогорск)

Редакционный совет

Раздел I. Образование и педагогические науки

Кружилина Тамара Васильевна - д-р пед. наук (Магнитогорск)
Лешер Ольга Вениаминовна - д-р пед. наук (Магнитогорск)
Маралов Владимир Георгиевич - д-р психол. наук (Череповец)
Орехова Татьяна Федоровна - д-р пед. наук (Магнитогорск)
Савва Любовь Ивановна - д-р пед. наук (Магнитогорск)
Сайгушев Николай Яковлевич - д-р пед. наук (Магнитогорск)
Исаева Елена Викторовна - канд. пед. наук (Магнитогорск)
Кувшинова Ирина Александровна - канд. пед. наук (Магнитогорск)
Лукина Оксана Анатольевна - канд. пед. наук (Магнитогорск)

Раздел II. Общественные науки

Джустин Мария Тереза - проф. (Кьети, Италия)
Дубинин Сергей Николаевич - д-р психол. наук (Костанай, Казахстан)
Желеску Петр Степанович - проф., доктор психол. наук (Кишинев, Молдова)
Потемкина Марина Николаевна - д-р ист. наук (Магнитогорск)
Мусийчук Мария Владимировна - д-р. филос. наук (Магнитогорск)
Испулова Светлана Николаевна - канд. пед. наук (Магнитогорск)
Макарова Надежда Николаевна - канд. ист. наук (Магнитогорск)
Руслякова Екатерина Евгеньевна - канд. психол. наук (Магнитогорск)
Чернобровкин Владимир Александрович - канд. филос. наук (Магнитогорск)

Раздел III. Филологические науки

Исакова Сабара Сагынбековна - д-р филол. наук (Актобе, Казахстан)
Чурилина Любовь Николаевна - д-р филол. наук (Магнитогорск)
Шулежкова Светлана Григорьевна - д-р филол. наук (Магнитогорск)
Емец Татьяна Владимировна - канд. филол. наук (Магнитогорск)
Пустовойтова Ольга Васильевна - канд. филол. наук (Магнитогорск)
Ломакина Екатерина Александровна - канд. филол. наук (Магнитогорск)

Редакторы части журнала на английском языке

Лукина Оксана Анатольевна - канд. пед. наук (Магнитогорск)

Editorial team

Editor-in-Chief - *Ol'ga V. Gnevек*, Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Deputy editor-in-chief - *Elena N. Rashchikulina*, Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Managing editor - *Svetlana L. Andreeva*, Ph.D. in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Technical Editor - *Vladimir V. Churilov* (Magnitogorsk, Russia)

Editorial Council

Section I. Education and Pedagogical Sciences

Tamara V. Krujilina - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Olga V. Leshер - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Vladimir G. Maralov - Doctor of Science in Psychology (Cherepovets, Russia)
Tatiana F. Orehova - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Liubov' I. Savva - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Nikolai N. Saigushev - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Elena V. Issayeva - PhD in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Irina A. Kuvshinova - PhD in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Oxsana A. Lukina - PhD in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)

Section II. Social Sciences

Maria Teresa Giusti - Adjunct Professor of Contemporary History and Social History, PhD Dpt. of Literature, Arts and Social Sciences (Chieti, Italy)
Sergey N. Dubinin - Doctor of Science in Psychology (Kostanay, Kazakhstan)
Petru Jelescu - Doctor of Science in Psychology (Kishinev, Republica Moldova)
Marina Potemkina - Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)
Maria V. Musiychuk - Doctor of Science in Philosophy (Magnitogorsk, Russia)
Svetlana N. Ispulova - PhD in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Nadezhda N. Makarova - Ph.D. in History (Magnitogorsk, Russia)
Ekaterina E. Ruslyakova - Ph.D. in Psychology (Magnitogorsk, Russia)
Vladimir A. Chernobrovkin - Ph.D. in Philosophy (Magnitogorsk, Russia)

Section III. Philology

Sabira S. Issakova - Doctor of Science in Philology (Aktobe, Kazakhstan)
Lyubov N. Churilina - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Svetlana G. Shulezhkova - Doctor of Science in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Tatiana V. Emets - Ph.D. in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Olga V. Pustovoi'tova - Ph.D. in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Yekaterina A. Lomakina - Ph.D. in Philology (Magnitogorsk, Russia)

Editors of the issue of the journal in English -

Oxsana A. Lukina - PhD in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	6
<i>Т. Г. Неретина, И. Ю. Исаева</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ	6
<i>О. А. Блинова, И. Г. Чугаева</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	12
<i>Н. Ю. Андрусак, Т. А. Безенкова</i> АНАЛИЗ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	24
<i>Е. С. Потрикеева</i> К ВОПРОСУ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	31
<i>О. Е. Чернова</i> МЕТОДИКА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА В СИСТЕМЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА «ГОРЕ»).....	37
II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ	46
<i>М. Ю. Киселев</i> СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ АРХИВНОГО ДЕЛА В АКАДЕМИИ НАУК (1728-1991 гг.).....	46
<i>Ю. Д. Коробков, Н. С. Королёв</i> ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МЕНЬШЕВИЗМА В 1917 г.	54
<i>Е. И. Шулева</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗА МИРА И ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ	62
III. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	69
<i>Т. Е. Абрамзон, А. В. Петров</i> ШУТОЧНЫЕ НОВОГОДНИЕ ПОЗДРАВЛЕНИЯ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА	69
<i>С. А. Анохина</i> «НЕНОРМАТИВНАЯ НОРМА» УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРОПИСНЫХ БУКВ В УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ДОКУМЕНТАХ	81
IV. К ОБСУЖДЕНИЮ	90
<i>Л. П. Дядечко, Х. Вальтер</i> РАССУЖДЕНИЯ ПО ПОВОДУ ПЕРЕИЗДАНИЯ «ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ СТАРΟΣЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА»	90
V. НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	98
<i>С. Л. Андреева</i> ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: СТАРЫЕ И НОВЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ	98
ПАМЯТКА АВТОРАМ	108

CONTENTS

SECTION I. EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES	6
<i>T. G. Neretina</i> (Magnitogorsk, Russia), <i>I. Yu. Isaeva</i> (Magnitogorsk, Russia), Pedagogical ethics of future teachers as a constituent element of professional characteristics.....	6
<i>O. A. Blinova</i> (Ekaterinburg, Russia), <i>I. G. Chugaeva</i> (Ekaterinburg, Russia), The formation of primary schoolchild educational environment through information and communication technologies.....	12
<i>N. Yu. Andrusyak</i> , <i>T. A. Bezenkova</i> (Magnitogorsk, Russia) Analysis of positive experience of sociocultural technologies use in the process of rehabilitation of children with disabilities.....	24
<i>E. S. Potrikeeveva</i> (Magnitogorsk, Russia) To the question of estimation of a foreign language textbook.....	31
<i>O. E. Chernova</i> (Magnitogorsk, Russia) The methods of training analysis of concepts of students of philological specialties (on the material of the concept "woe").....	37
SECTION II. SOCIAL SCIENCES	46
<i>M. Yu. Kiselev</i> (Moscow, Russia) Formation and development of archival business in the academy of sciences (1728-1991).....	46
<i>Yu. D. Korobkov</i> (Magnitogorsk, Russia), <i>N. S. Korolyov</i> (Chelyabinsk, Russia) Theory and practice of menshevism in 1917.....	54
<i>E. I. Shuleva</i> (Magnitogorsk, Russia) About the relationship of the image of the world and individual psychological characteristics of adolescents.....	62
SECTION III. PHILOLOGY	69
<i>T. E. Abramzon</i> (Magnitogorsk, Russia), <i>A. V. Petrov</i> (Magnitogorsk, Russia) Russian poetry of the first half of the XIX century: comic new year's greetings.....	69
<i>S. A. Anokhina</i> (Magnitogorsk, Russia) "Profanity rule" the use of capital letters in management documents.....	81
SECTION IV. FOR DISCUSSION	90
<i>L. P. Dyadechko</i> (Kiev, Ukraine), <i>H. Walter.</i> (Greifswald, Germany) Thoughts on the reedition of "Phraseological dictionary of old church slavonic language".....	90
SECTION V. SCIENTIFIC LIFE	98
<i>S. L. Andreeva</i> (Magnitogorsk, Russia) Humanitarian research: Old and new scientific paradigms,	98
Information for the authors	108

I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378: [371.134:174]

Т. Г. Неретина (Магнитогорск, Россия)

И. Ю. Исаева (Магнитогорск, Россия)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭТИКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования педагогической этики у обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Авторы раскрывают содержание понятия педагогической этики, определяют ее роль и место в профессиональной деятельности учителя. Компоненты педагогической этики проанализированы с позиций таких профессиональных характеристик, как направленность, готовность, культура, компетенции, грамотность, самореализация, становление и ответственность; а выявленные условия – с позиции значимости педагогической этики для профессионального становления студентов педагогических специальностей. Особое внимание авторы уделяют отбору и анализу интерактивных форм обучения, которые возможны и органичны в преподавании дисциплин профессионального и психолого-педагогических блоков. Названные формы позволяют успешно решать задачи формирования у студентов педагогической этики не только благодаря систематизации знаний студентов в вопросах социально принятых в обществе норм поведения, морали и нравственности, но и благодаря формированию у обучающихся внутренней мотивации к следованию этим нормам, начиная с простого соблюдения требований делового стиля в одежде и норм речевого этикета. В статье рассмотрен также потенциал внеучебных форм студенческого взаимодействия: участия студентов в традиционных научных и воспитательных мероприятиях вуза и института. Содержание данной деятельности направлено на формирование умений работать в команде, исследовать, прогнозировать, выступать перед аудиторией, анализировать свою деятельность и деятельность других, т. е. на развитие личностных качеств будущих педагогов: толерантности, коммуникабельности, ответственности, уважения к личности, эмпатии, благородства и самоконтроля. Авторами проанализированы результаты обследования отношения студентов педагогических специальностей к их собственному уровню развития педагогической этики.

Ключевые слова: этика, педагогическая этика, профессиональная компетентность, готовность, самореализация.

Проблема профессиональной характеристики личности учителя – это одна из непреходящих проблем педагогической науки и практики. Этот факт подтверждает большое количество вариантов профессиограмм педагога, составленных теоретиками и практиками (Н. И. Болдырев [3], Е. Н. Ильин [7], К. К. Платонов [12] и др.) и содержащих перечни требований к учителю и его педагогической деятельности.

Анализ общепринятых в науке и индивидуальных авторских подходов к характеристике профессиональных качеств личности учителя, показывает, что профессиональная характеристика включает в себя такие компоненты, как профессиональная направленность, профессиональная готовность, профессиональная культура, профессиональная этика и др. Считаем целесообразным дать краткую характеристику указанных компонентов в контексте проблемы формирования профессиональной этики.

Л. В. Корнеева рассматривает этический компонент в профессиональной направленности (пригодности) личности, которую понимает как совокупность психофизиологических показателей, мотивации, интереса индивида к определенному виду трудовой деятельности. Она выделяет компоненты профессиональной направленности, которые в той или иной степени соотносятся с деятельностью педагога и характеризуют специфику таких этических категорий, как отношение к выбранной профессии, требовательность к себе, желание и стремление осуществлять свои педагогические функции и пополнять профессиональные знания [9, с. 4].

Сложно встраивается, по мнению Т. Н. Банщиковой, С. В. Путеевой, В. А. Слостенина

и других исследователей, этический компонент в профессиональную готовность, которая является одним из факторов эффективной профессиональной педагогической деятельности и включает в себя: 1) мотивационный компонент, отражающий положительное отношение к деятельности и желание осуществлять выбранный вид деятельности, 2) исполнительный компонент, содержащий профессионально значимые качества и совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, способностей; 3) волевой компонент, характеризующий умение управлять своим поведением, действиями в различных профессионально-педагогических ситуациях, осуществлять самоконтроль; 4) ориентационный, включающий знания о выбранной профессии, функциональных особенностях и условиях деятельности, требования к личности, характеру установления взаимоотношений в коллективах, культуру педагогического общения [2; 13; 14].

Названные структурные компоненты профессиональной готовности обнаруживают непосредственную связь с профессиональной культурой педагога, показателями которой, по Э. Ф. Зееру, И. Ф. Исаеву, В. А. Сластенину, являются: педагогическая грамотность и ответственность, совокупность теоретических и практических знаний, опыт их реализации в профессиональной деятельности на основе системы ценностей и морально-нравственных ориентиров. Содержание профессиональной культуры рассматривается в контексте культурологического, аксиологического и деятельностного подходов, что позволяет выделить в ней пять базовых компонентов – когнитивный, эмоционально-ценностный, профессионально-личностный, деятельностный, рефлексивно-оценочный [5; 8; 14].

Все вышеназванные компоненты личности сохраняют свою значимость для становления личности современного учителя, поэтому мы хотим обратить внимание на то особое значение, которое приобретает *педагогическая этика* в постоянно меняющихся условиях педагогического взаимодействия, современных реалиях функционирования отечественной системы образования, а главное, в связи с закономерным изменением требований общества и государства к учителю и результатам его педагогической деятельности.

Педагогическая этика была и остается предметом научного интереса многих ученых (В. И. Андреев [1], Д. А. Белухин [4], Т. В. Мишаткина [10], А. Б. Сариева [15] и др.). Непосредственно проблема формирования профессиональной этики у студентов педагогических вузов рассматривается такими исследователями, как Ю. Н. Елисеева [6], О. С. Парц [11]. Как элемент профессионально-педагогической культуры она получила освещение в работах И. Ф. Исаева [8], В. А. Сластенина, Н. И. Филиппенко [14] и др.

Традиционно под педагогической этикой понимается система норм и правил поведения педагога, которые в совокупности обеспечивают нравственную направленность его педагогической деятельности и нравственный характер межличностных отношений с обучающимися [16]. При таком понимании педагогическая этика тесно связана с профессиональной культурой педагога и формируется в процессе его профессионального становления, которое, по меткому замечанию Э. Ф. Зеера, охватывает весь процесс становления человека от начала его профессиональной деятельности и до ее завершения [5, с. 68]. Т. Н. Банщикова и С. В. Путьева рассматривают профессиональное становление личности как процесс развития – от стремления реализовать свои творческие, потенциальные возможности понимания своего призвания, к формированию профессионализма. Авторы утверждают, что профессиональное становление осуществляется через развитие самосознания личности и профессиональную самореализацию. Составляющими профессиональной самореализации, по мнению исследователей, являются: а) профессиональное самоопределение, б) становление личности в избранной профессии, в) профессионально-личностный рост, г) развитие профессиональной компетентности и д) знание основ педагогической этики [2].

Мы считаем, что поскольку педагогическая этика является важным и неотъемлемым компонентом профессиональной характеристики учителя, то ее формирование у студентов-будущих учителей становится важной педагогической задачей, решение которой возможно как в учебном процессе, так и в рамках организации внеучебной деятельности студентов.

Особое значение для решения данной задачи имеет, *во-первых*, изучение студентами дисциплин профессионального и психолого-педагогического блока, в содержании которых

значительное место отводится вопросам психологии личности учителя и этическим нормам взаимоотношений участников образовательного процесса; *во-вторых*, усвоение знаний о принятых в современном российском обществе нормах морали, нравственности о соответствующем им поведении, о деловом стиле в одежде и нормах речевого этикета; *в-третьих*, развитие у студентов таких личностных качеств, как коммуникабельность, ответственность, уважение к личности и культуре других народов, эмпатия, благородство и самоконтроль; *в-четвертых*, включение студентов в научно-исследовательскую деятельность и стимулирование к участию в разнообразных воспитательных мероприятиях кафедрального, институтского и университетского уровня.

Начиная с первого курса, студенты педагогических профилей подготовки на занятиях по психологии учатся проецировать получаемые теоретические знания на жизненные психологически сложные обстоятельства; анализировать появляющиеся проблемы с психологической позиции; учатся тактично управлять не только своим поведением, но и деятельностью других; доброжелательно относиться к проблемам и вопросам, которые возникают в ходе взаимодействия друг с другом; компетентно находить выход из трудных проблемных ситуаций.

На практических занятиях по педагогике студенты включаются в деловые игры, «уроки гармонии», выполняют тренинговые упражнения, помогающие решать значимые с точки зрения этики проблемные вопросы, анализировать разнообразные педагогические ситуации, решать педагогические задачи. Это способствует закреплению у студентов навыков самоанализа, самоконтроля, развитию способности к адекватному самовыражению, выстраиванию доверительного общения с коллегами, а также формированию таких важнейших для межличностного общения качеств, как тактичность, наблюдательность, душевность, энергичность, открытость, умение слушать, убеждать и др. Указанные умения и навыки являются основой для выстраивания отношений с однокурсниками, незнакомыми людьми и, что самое главное, с учащимися в школе.

Ключевую роль в становлении педагогической этики будущих учителей играет дисциплина «Профессиональная этика», предусматривающая не только изучение теоретических основ профессионально-педагогической этики (в части ее задач, принципов, видов и т. д.), но также анализ соответствующих нормативных документов: кодекса профессиональной этики учителя, этического кодекса педагога, кодекса чести и служения учителя, профессионального кодекса этики и служебного поведения учителя и пр. Нормативные документы, созданные профессиональной средой, должны продемонстрировать студентам обязательность соблюдения этических норм и правил поведения для вхождения в профессиональное сообщество и в целом для профессионального становления.

Студенты получают системные знания об основных нормах поведения, морали и нравственности не только в процессе изучения специальных дисциплин, но и во внеучебное время. Особенно эффективными оказываются формы включения студентов в неаудиторные виды коллективной научно-исследовательскую и учебно-исследовательскую деятельности (выступление на конференциях, участие в олимпиадах, круглых столах, диспутах, интеллектуальных играх, прохождение мастер-классов и др.). К примеру, студенты ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова» активно привлекаются к участию в студенческих научных конференциях «Студент и наука», познавательных играх «Что? Где? Когда?», полипредметных олимпиадах, всевозможных всероссийских и региональных конкурсах, например, «Взгляд молодых», «Челябинская область – это мы!», и др. Включаясь в научные мероприятия, студенты овладевают соответствующими исследовательскими умениями, приобретают навыки лидерской деятельности, учатся выступать перед аудиторией, анализировать свою деятельность и деятельность других. Специальной зоной если не ответственности, то пристального внимания преподавателей университета является мотивация студентов к активному (добровольному и осознанному) участию в разнообразных воспитательных мероприятиях кафедрального, институтского, университетского, городского и регионального уровней («Парад первоклассников», «День победы», «Экологическая тропа» и проч.). Традиционным (более 20 лет) мероприятием кафедры педагогики является ежегодный конкурс «Держайте – вы ум-

ны и талантливы!»), тематика которого меняется год от года. Так, конкурс 2017 года был посвящен проблеме культуры межнационального общения. Следует подчеркнуть, что основной целью таких мероприятий является приобщение студентов к традициям и ценностям своей культуры и культуры других народов, воспитание чувства гордости за свой город, страну, развитие таких значимых для педагога личностных качества, как ответственность, активность, педагогическая культура. Участие в традиционных мероприятиях кафедры – это важный тренировочный момент, в ходе которого студентам приходится демонстрировать (или приобретать) этические личностные качества, например, коммуникабельность, ответственность, уважение к коллективному делу и людям, с которыми приходится взаимодействовать. Важно по окончании таких мероприятий обращать внимание на роль профессиональной этики в достижении результатов, которые могут оказаться не только положительными, но и отрицательными.

В рамках исследования уровня развития педагогической культуры нами был проведен констатирующий эксперимент среди студентов Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова». Выборка составила 144 человека, участие принимали студенты – бакалавры 2, 3 и 4 курсов, а также студенты магистратуры 1, 2 и 3 курсов. Респондентам были предложены вопросы, объединенные общей темой – профессионально-педагогическая этика и культура учителя. Уровень развития своей профессиональной культуры 73 % студентов оценили как средний, 20 % – выше среднего и 7 % студентов – ниже среднего. Ни один респондент не отметил у себя высокого и низкого уровней профессиональной культуры. Мы считаем, что данные показатели адекватны и свидетельствуют об осознанном выборе будущей профессии, о принятии той социальной роли, в которой проявляют себя студенты в вузе. На наш взгляд, показательно, что при оценке уровня общей культуры 5 % студентов поставили себе высокий уровень, 65 % – выше среднего и 40 % средний уровень. Низкий уровень общей культуры по самооценке студентов отсутствует. На вопрос о том, кто оказал наибольшее влияние на развитие их профессионально-педагогической культуры, ответы распределились следующим образом: 22 % опрошенных указали мать (родителей); 32 % – учителей школы (учитель начальных классов, учитель предметник, директор); 46 % студентов – преподавателей вуза (при этом 93 % респондентов отметили у преподавателей вуза высокий уровень культуры, а 7 % – выше среднего). Приведенные выше данные статистического подсчета подтверждают нашу позицию: значительное влияние на развитие педагогической этики будущих учителей оказывают условия (психологические, кадровые, информационные), целенаправленно созданные для студентов в вузе, что в целом обеспечивает освоение ими профессиональных этических норм.

Среди показателей для оценки уровня развития педагогической этики, студенты выделяют: изучение профессиональных дисциплин (в том числе «Профессиональная этика»); умение применять знания на практике; развитие в себе навыков самообладания и самоконтроля; владение речевой культурой и умение одеваться согласно ситуации; нравственно-эмоциональную воспитанность и развитие педагогических способностей.

Таким образом, мы считаем, что существенное влияние на развитие педагогической этики будущих учителей оказывает образовательное пространство и микроклимат в вузе, личный пример педагогов, изучение профессионально-педагогических дисциплин, соблюдение делового стиля в одежде, норм речевого этикета, умение студентов применять полученные знания в научно-исследовательской, культурно-досуговой деятельности, на практике в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития. Казань : ЦИТ, 2003. 272 с.
2. Банщикова Т. Н., Путеева С. В. Профессиональная готовность педагога к управлению педагогическим процессом / Вестник Северо-Кавказского федерального университета, гл ред. В. Н. Парахина. 2005. № 2 (14). С. 36–42.
3. Болдырев Н. И. методика работы классного руководителя : уч. пособие. М. : Просвещение,

2008. 172 с.

4. Белухин Д. А. Педагогическая этика: желаемое и действительное. М. : МПСИ, 2007. 123 с.
5. Зеер Э. Ф. Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профорентология: теория и практика : учеб. пособие для высшей школы. М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. 192 с.
6. Елисеева Ю. Н. Принципы и ценности этики в педагогической деятельности // Молодой ученый. 2016. № 3. С. 14–18.
7. Ильин Е. Н. Путь к ученику : книга для учителя. М. : Просвещение, 1988. 224 с.
8. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М. : Академия, 2002. 208 с.
9. Корнеева Л. Н. Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности // Вестник Ленинградского университета. 1999. № 27. С. 4–7.
10. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика: учеб. пособие. Ростов н/Дону : Феникс. 2004. 304 с.
11. Парц О. С. Изучение профессиональной этики в педагогическом вузе: поиски нравственной основы // Мир науки : Интернет журн. 2016. Т. 4. № 5. <http://www.mir-nauki.com/pdf> (дата обращения: 02.10.2017).
12. Платонов К.К. Проблемы способностей. М. : Изд-во : Наука. 2001. 312 с.
13. Путеева С. В. Формирование профессиональной готовности студентов заочной формы обучения к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... канд. пед. наук; Ставропольский гос. ун-т. Ставрополь, 2006. – 21 с.
14. Профессиональная культура учителя / сост. В. А. Слостенин, Н. И. Филиппенко. М. : Просвещение. 2003. 22 с.
15. Сариева А. Б. Понятие о педагогической этике и её задачи // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). Уфа : Лето, 2012. С. 21-24
16. Энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 1600 с.

T. G. Neretina (Magnitogorsk, Russia)

I. Yu. Isaeva (Magnitogorsk, Russia)

PEDAGOGICAL ETHICS OF FUTURE TEACHERS AS A CONSTITUENT ELEMENT OF PROFESSIONAL CHARACTERISTICS

Abstract. The article is concerned with the problem of pedagogical ethics formation of students in the "Pedagogical education" field of study, which is relevant for the professional training of future teachers.

The article explains the importance of pedagogical ethics and its constituent components vital for the professional activity of a teacher; the essential components of professional characteristics of a teacher are analyzed, such as professional orientation, professional readiness, culture, competence, literacy, self-realization, formation and responsibility; defined conditions from the perspective of the importance of pedagogical ethics for students of pedagogical specialties in their professional development are described. Interactive modes of study used in vocational subjects study and psycho-pedagogical units are specified by the authors. Such forms are useful in solving problems of pedagogical ethics forming among students successfully through the systematization of students' knowledge of socially accepted norms of behavior, ethics and morality, the formation of their orientation to follow these standards and requirements actively as well as compliance with business-style clothing and ethic speech norms in communication requirements.

The article presents the forms of students' participation in the traditional scientific and educational activities of the University and the Institute, its content is aimed at developing skills in team work, research skills, readiness to anticipate, to appear before an audience, analyze his own activity and the activity of others, it is also aimed at the development of personal qualities of future teachers, tolerance, communicability, responsibility, respect for an individual, empathy, generosity and self-control. The research results in identifying the personal self-conception of pedagogical specialties students to the level of development of pedagogical ethics are analyzed.

Keywords: ethics, pedagogical ethics, professional competence, readiness, self-realization.

REFERENCES

1. Andreev V. I. Pedagogicheskaya etika: innovatsionnyi kurs dlya npravstvennogo samo-razvitiya. Kazan' : TsIT, 2003, 272 p.
2. Banshchikova T. N., Puteeva S. V. Professional'naya gotovnost' pedagoga k upravleniyu pedagogicheskimi protsessami / Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta, gl. red. V. N. Parakhina. 2005, no 2 (14), pp. 36–42.
3. Boldyrev N. I. metodika raboty klassnogo rukovoditelya : uch. posobie. Moscow : Prosveshchenie, 2008. 172 p.
4. Belukhin D. A. Pedagogicheskaya etika: zhelaemoe i deistvitel'noe. Moscow : MPSI, 2007. 123 p.
5. Zeer E. F. Pavlova A.M., Sadovnikova N.O. Proforientologiya: teoriya i praktika : ucheb. posobie dlya vysshei shkoly. M. : Akademicheskii proekt; Ekaterinburg : Delovaya kniga, 2006. 192 p.
6. Eliseeva Yu. N. Printsipy i tsennosti etiki v pedagogicheskoi deyatel'nosti, Molodoi uchenyi, 2016, no 3. pp. 14–18.
7. Il'in E. N. Put' k ucheniku : kniga dlya uchitelya. Moscow : Prosveshchenie, 1988. 224 p.
8. Isaev I. F. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya. Moscow : Akademiya, 2002. 208 p.
9. Korneeva L. N. Samootsenka kak mekhanizm samoregulyatsii professional'noi deyatel'nosti // Vestnik Leningradskogo universiteta. 1999. no 27. pp. 4–7.
10. Mishatkina T. V. Pedagogicheskaya etika: ucheb. posobie. Rostov n/Donu : Feniks. 2004. 304 p.
11. Parts O. S. Izuchenie professional'noi etiki v pedagogicheskom vuze: poiski npravstvennoi osnovy, Mir nauki : Internet zhurn. 2016. T. 4. N 5. <http://www.mir-nauki.com/pdf> (data obrashcheniya: 02.10.2017).
12. Platonov K. K. Problemy sposobnostei. Moscow : Izd-vo Nauka. 2001. 312 p.
13. Puteeva S. V. Formirovanie porfessional'noi gotovnosti studentov zaочноi formy obucheniya k pedagogicheskoi deyatel'nosti : avtoref. diss. ... kand. ped. nauk; Stavropol'skii gos. un-t. Stavropol', 2006. 21 p.
14. Professional'naya kul'tura uchitelya / sost. V. A. Slastenin, N. I. Filippenko. Moscow : Prosveshchenie. 2003. 22 p.
15. Sariyeva A. B. Ponyatie o pedagogicheskoi etike i ee zadachi // Aktual'nye voprosy sovremennoi pedagogiki: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, iyul' 2012 g.). Ufa : Leto, 2012. pp. 21-24
16. Entsiklopedicheskii slovar' / gl. red. A. M. Prokhorov. Moscow: Sov. entsiklopediya, 1983. 1600 p.

Неретина Т. Г., Исаева И. Ю. Педагогическая этика будущих учителей как компонент профессиональной характеристики // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 6-11.

Neretina T. G., Isaeva I. Yu. Pedagogical ethics of future teachers as a constituent element of professional characteristics, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 1, pp. 6-11.

Сведения об авторах

Неретина Татьяна Геннадьевна - доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; neretinat@mail.ru

Исаева Ирина Юрьевна - доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; iisaeva.isaeva@yandex.ru

Authors:

Irina Yu. Isaeva, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of pedagogy, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; iisaeva.isaeva@yandex.ru

Tatiana G. Neretina, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of pedagogy, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University *Magnitogorsk, Russia* neretinat@mail.ru

О. А. Блинова (Екатеринбург, Россия)
И. Г. Чугаева (Екатеринбург, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования образовательной среды младшего школьника. Опираясь на общие характеристики видовых понятий «пространство» и «среда», авторы выявляют сущностные характеристики понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» и определяют их корреляцию. Целью статьи является определение образовательной среды как элемента образовательной системы, где возможности образовательной среды младшего школьника являются потенциальными условиями передачи и усвоения социально значимого опыта. На основе взаимодействия внешних и внутренних условий образовательной среды выделены ее характеристики, такие как открытость (взаимовлияние и взаимодействие образования с другими социальными институтами) и рефлексивность (осознанность младшим школьником возможности образовательной среды для социализации и обретения нового социального статуса). Опираясь на федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), авторы приходят к выводу, что предъявляемое стандартом требование метапредметности делает участие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) обязательным элементом в образовательном процессе. Определены функции ИКТ (мотивационная, содержательная, коммуникационная), способствующие формированию образовательной среды младшего школьника. На основе характеристик образовательной среды и функций ИКТ разработаны критерии педагогического анализа указанных технологий, используемых в начальной школе. В статье представлен анализ наиболее популярных среди учителей и учеников онлайн-тренажеров для начальной школы: онлайн-тренажеры «Веб-граммотей» и образовательный портал «Учи.ру». Анализ показывает, что данные интернет-системы являются не образовательными, а дидактическими ресурсами. Таким образом, авторами выявлены не только недостатки данных систем, но и определены перспективные направления усовершенствования данных электронных дидактических средств.

Ключевые слова: образовательное пространство, образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии, онлайн-тренажеры, младший школьник, начальная школа, электронные дидактические (обучающие) средства.

В современной педагогической теории, чутко реагирующей на изменения социокультурной действительности, появляются новые понятия – «образовательное пространство» и «образовательная среда». В педагогических исследованиях последних десяти лет данные понятия используются наиболее часто. При этом, одни авторы их используют как синонимы для описания связи образования с другими социальными институтами, подчеркивая функцию образования как социокультурной деятельности. Другие (М. С. Якушина [14], Е. С. Мертенс [9], С. В. Иванова [6], А. М. Новиков [10], И. М. Ёлкина [5]) разделяют данные понятия, дают им содержательную характеристику, исходя из родовых понятий «пространство» и «среда». Мы согласны с данными авторами и считаем, что четкие определения необходимы, так как неточность в понятиях может привести к неверной постановке задач и определению предмета исследования.

Проведенный анализ современной научной литературы позволяет сказать, что понятие «образовательная среда» пришло в педагогическую науку из биологии, а его родовым понятием является понятие «окружающая среда». В связи с этим, образовательную среду в педагогике характеризуют как потенциальные возможности и условия, которые могут оказывать влияние на человека, его развитие, формирование его личности. М. С. Янушкина, со ссылкой на Е. С. Мертенс, дает определение «культурно-образовательной среды, представляя ее как сложное интегрированное понятие, совокупность образовательно-обучающих и культурно-воспитывающих условий, которые отражают политическое и социально-экономическое развитие, отечественные национально-культурные и исторические традиции, состояние духовно-нравственной сферы общества, а также окружают, развивают и формируют личность» [9, с. 5; 14, с. 67].

Образовательное пространство – это освоенная, педагогизированная образовательная

среда. Об образовательном пространстве можно говорить только в том случае, если содержание образования и взаимодействие субъектов в процессе взаимодействия изменяет самого субъекта, его образ жизни, формируя его личностные качества, развивая его способности как приемника культуры. В связи с этим образовательное пространство связывают с активной деятельностью субъектов, наполняющих и создающих данное пространство, и их взаимодействием (С. К. Бондырева [1], Б. Л. Вульфсон [2], А. М. Новиков [10], И. Г. Шендрик [13]).

Целью данной статьи является выделение характеристик образовательной среды современного младшего школьника, связанные с проективностью, то есть способностью субъектов образования к осознанию возможностей окружения младшего школьника как потенциальных условий передачи и принятия социально значимого опыта. Под образовательной средой младшего школьника мы понимаем социокультурную действительность, которая «наличествует в жизни ребенка и при определенных условиях детерминирует формирование образовательного пространства его личности» [12, с. 268]. Также мы согласны с Е. В. Коротаевой в том, что образовательная среда ребенка должна быть не столько предметно-развивающей, сколько эмоционально-развивающей, т. е. способствовать развитию его эмоционально-чувственной сферы [8, с. 72]. Такое описание образовательной среды связано с определением образовательного процесса как системы, одним из элементов которой является совокупность педагогических условий, способствующих эффективному функционированию и развитию образовательного процесса.

Основанием для выделения данных характеристик являются критерии соответствия внутренних и внешних условий окружающей среды современного младшего школьника педагогическим условиям функционирования образовательной системы. В классификации последних различают: организационно-педагогические условия, являющиеся результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов) для достижения цели педагогической деятельности в процессе обучения и психолого-педагогические условия, оказывающих влияние на личностное развитие учащихся, которые создаются с учетом преобразуемой личностной характеристики субъекта педагогического процесса [7].

На наш взгляд, основными характеристиками, которые необходимы для эффективного функционирования образовательной среды учащихся начальной школы, является, во-первых, открытость для внешних изменений и нововведений. Она обеспечивает образовательное, информационное и социокультурное взаимовлияние и взаимодействие субъектов образования, помогает таким образом избежать консервативности. Во-вторых - рефлексивность, т. е. вариативность и осознанность образовательной среды. Рефлексивность подразумевает, что, с одной стороны, субъекты образования - педагог, учащийся, родитель - сами организуют образовательный процесс для ребенка, в соответствии с его потребностями, способностями, направлениями личности; а с другой - рефлексивность позволяет младшему школьнику осознать важность и значимость процесса образования, не только, как процесса получения знаний, умений и навыков, но и как процесса социализации, диалогизации и информатизации его жизненного пространства. Таким образом, образовательная среда будет способствовать воспитанию и становлению самостоятельной, целостной, разнонаправленно развитой личности, полноценного члена общества, достойного гражданина своей страны.

Очевидно, что новыми и значимыми элементами окружающей среды современного младшего школьника выступают информационные ресурсы сети Интернет и социальные сети. По данным эмпирических исследований, проведенных О. Ю. Гавриковой и А. Н. Приешкиной, младшие школьники являются активными пользователями мобильной связи (100%) и имеют непосредственную возможность стать пользователями сети Интернет [4, с. 103]. Однако только 24 % школьников информированы о возможностях сети Интернет как образовательного ресурса. В основном возможности Интернета используются обучаю-

щимися для общения и игр [3, с. 103].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет одним из метапредметных результатов освоения образовательной программы начального общего образования «активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач» [11; с. 6]. В связи с этим встает необходимость определить потенциал ИКТ как образовательного ресурса, при использовании которого, образовательная среда младшего школьника преобразовалась бы в коммуникативное образовательное пространство, то есть характеризовалась бы активной деятельностью всех субъектов образовательного процесса и была бы направленной на передачу и освоение знаний, а также личностное развитие.

Изложим требования к электронным образовательным ресурсам, следование которым, по нашему мнению, способствовало бы преобразованию информационно-коммуникативной образовательной среды в образовательное пространство младшего школьника. На наш взгляд, образовательные интернет-ресурсы должны выполнять следующие функции:

1) мотивационная функция ИКТ. Обращение к данному ресурсу должно вызывать интерес у ребенка, положительные эмоции, способствовать формированию адекватной самооценки. Выполнение данного требования возможно при условии отбора соответствующего программного содержания, наличия различных вариантов его освоения (темпа, уровня). Критериями реализации данной функции выступают: интерес для ребенка, свобода выбора задания, наличие разных уровней сложности заданий;

2) содержательная функция ИКТ. Содержание должно соответствовать учебным программам дисциплин, а его изложение принципам научности, доступности, наглядности. Необходимо деление всего содержания на мини-модули, с соответствующими тестовыми контрольными заданиями. В качестве критериев, реализуемых данной функцией, мы определили: соответствие школьному учебно-методическому комплексу (УМК), достаточный объем охвата тем по УМК, возможность анализа ошибок;

3) коммуникативная функция ИКТ. Методические материалы должны находиться в легком доступе для учителя, ученика и родителя. Необходима возможность осуществления диалога или полилога, индивидуальной, групповой или фронтальной работы. Критериями эффективной коммуникации полагаем: возможность диалога с учителем, возможность групповой работы, участие родителей.

Взяв обозначенные функции и критерии за основу, проанализируем два наиболее востребованных педагогами начальной школы учебных онлайн-тренажера для младшего школьника: онлайн-тренажеры «Веб-грамотей»¹ и образовательный портал «Учи.ру»².

Онлайн-тренажеры «Веб-грамотей» предлагают задания по русскому языку и математике и позиционируются как дополнительные домашние задания, помогающее учителю контролировать усвоение обучающимися образовательной программы. Разработчики ресурса определяют за ним следующие преимущества: индивидуализация (тренажер запоминает ошибки ученика и впоследствии предлагает ему выполнить эти задания еще раз); игрофикация (работать за компьютером ребенку интереснее, чем в тетрадке); мониторинг (учитель, проанализировав результаты, может выявить самые «провальные» разделы, темы и типы заданий). Данные тренажеры доступны только в организованном режиме, т. е. сначала регистрируется педагог, который добавляет весь класс, получая для учащихся логины и пароли для входа в систему. Задания предлагаются как в виде бесплатной демоверсии, так и в виде платной подписки. Результаты анализа представлены в таблице 1.

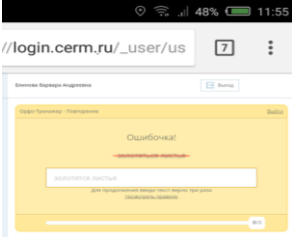
¹ Веб-грамотей : Онлайн-тренажеры // АНО «Центр Развития Молодёжи». URL: <http://gramotei.cerm.ru/>

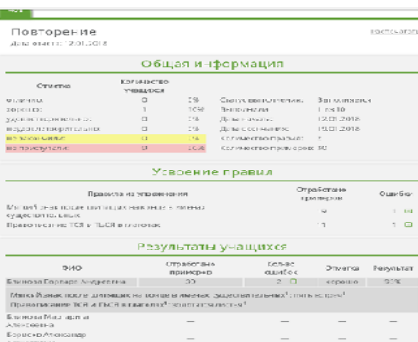
² Учи.ру: интерактивная образовательная онлайн-платформа // ООО «Учи.ру». URL: <https://uchi.ru/>

Таблица 1

Функциональный анализ онлайн-тренажера «Веб-грамотей»

Функции / критерии	Преимущества ресурса	Недостатки ресурса
1. Мотивационная функция		
1.1. Интерес для ребенка	Интерфейс ресурса имеет достаточно строгое оформление, что настраивает на рабочий лад и не дает ребенку отвлекаться	Строгость оформления портала для учащихся младших классов делает его скучным, в результате чего у ребенка пропадает интерес и к portalу, и к заданиям.
1.2. Свобода выбора заданий	<p>Задания по русскому языку генерируются в зависимости от выбранных учителем правил (рис.1), а по математике - генерируются самими учителем в зависимости от преследуемых им целей и задач в процессе обучения (рис.2)</p> <div data-bbox="459 969 1015 1167" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Выбор правил для упражнения</p> <p>УМК: 1-4 класс: УМК «Школа 2100». Авторы: Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина</p> <p>Учебник: Русский язык 4 класс. Часть 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Мягкий знак после шипящих на конце в именах существительных <input type="checkbox"/> Безударные гласные в окончаниях имён существительных <input type="checkbox"/> Буквы в личных безударных окончаниях глаголов <input type="checkbox"/> Возвратный суффикс глаголов <input type="checkbox"/> Правописание ТСЯ и ТЬСЯ в глаголах <input type="checkbox"/> Ъ в глаголах 2-го лица единственного числа </div> <p>Рис.1 Предоставляемая возможность выбора заданий по русскому языку</p> <div data-bbox="443 1346 1002 1742" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Блинова Олеся Александровна</p> <p>3-4 класс</p> <ul style="list-style-type: none"> Сложение / вычитание <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 40 + 16, 40 - 16 <input type="checkbox"/> 45 + 12, 45 - 12 <input type="checkbox"/> 55 + 7, 61 - 8 <input type="checkbox"/> 17 + 19, 62 - 36 <input type="checkbox"/> 239 + 1, 200 - 1 <input type="checkbox"/> 350 + 20, 460 - 50 <input type="checkbox"/> 239 + 1, 200 - 1, 350 + 20, 460 - 50 Табличное умножение / деление Внетабличное умножение / деление Способы быстрого умножения Умножение на разрядные единицы <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> умножение на 10 <input type="checkbox"/> умножение на 100 <input type="checkbox"/> умножение числа на 1000 <input checked="" type="checkbox"/> умножение числа на 10000 Сложение / вычитание дополнение Умножение/деление дополнение </div> <p>Рис. 2 Предоставляемая возможность генерирования заданий по математике</p>	Учащийся выполняет задания, выбранные учителем и в порядке, определенном системой. Ребенок не может ни выбрать задание, ни изменить порядок их следования.
1.3. Наличие различных уровней сложности		Отсутствует

Функции / критерии	Преимущества ресурса	Недостатки ресурса
2. Содержательная функция		
<p>2.1. Соответствие школьному УМК</p>	<p>Создавая задания по русскому языку, учителю предлагается выбрать УМК и учебник (рис. 3)</p> <p><u>Выбор правил для упражнения</u></p> <p>УМК: 1-4 класс, УМК «Школа 2100». Авторы: Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина</p> <p>Учебник: <u>Русский язык, 4 класс, Часть 2</u></p> <p><input type="checkbox"/> Малый язык после шипящих на конце в именах существительных</p> <p style="text-align: center;">Рис.3 Предоставляемая возможность выбора УМК</p>	<p>Выбор учебников по определенному УМК ограничен; При составлении задания по математике выбор УМК и учебника не возможен (рис.4).</p> <p><u>Выбор правил для упражнения</u></p> <p>УМК: 1-4 класс, УМК «Школа 2100». Авторы: Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина</p> <p>Учебник: <u>Выбор учебника</u></p> <p>Русский язык, 2 класс; Русский язык, 3 класс, Часть 1 Русский язык, 3 класс, Часть 2 Русский язык, 4 класс, Часть 2.</p> <p style="text-align: center;">Рис. 4 Ограниченность выбора УМК</p>
<p>2.2. Объем охвата тем по УМК</p>	<p>Разработчики постарались включить наиболее важные на их взгляд темы по предметам из отдельных УМК.</p>	<p>Охват по темам очень небольшой: по русскому это выборочные темы из каждого учебника; по математике – исключительно решение примеров без иных видов заданий.</p>
<p>2.3. Анализ ошибок</p>	<p>При неверном выполнении задания по русскому языку, тренажер заставляет трижды верно записать слово / словосочетание, в котором была допущена ошибка; предлагает к прочтению правило, на которое сделана ошибка; запоминая ошибку конкретного ученика, предлагает ему задания на данное правило снова и снова (рис. 5).</p>  <p style="text-align: center;">Рис. 5 Процесс исправления допущенных ошибок</p>	<p>При неверном решении заданий по математике тренажер просто показывает факт ошибки.</p>
3. Коммуникативная функция		
<p>3.1. Возможность диалога с учителем</p>		<p>Тренажеры выполняют лишь функцию мониторинга, коммуникация в каком-либо виде при работе на тренажерах отсутствует (рис. 6)</p>

Функции / критерии	Преимущества ресурса	Недостатки ресурса
		 <p>Рис. 6 Характеристика обратной связи</p>
3.2. Возможность групповой работы		У учащихся есть лишь возможность знать результаты одноклассников.
3.3. Участие родителей		Исключено. Родители могут ознакомиться с результатами либо с учетной записи ребенка, либо о результатах им сообщит учитель.

Образовательный портал «Учи.ру» – «это онлайн-платформа, где ученики из всех регионов России изучают школьные предметы в интерактивной форме»³. Так же, как и «Веб-грамотей», «Учи.ру» носит организованный характер, т. е. класс создается учителем, каждому учащемуся генерируется логин и пароль, с помощью которых они попадают в систему. Но аккаунт ребенка в системе должны подтвердить родители, которым для этого также необходимо зарегистрироваться в системе.

Разработчики портала выделяют следующие положительные стороны ресурса: интерактивность - система общается с ребенком, хвалит его за правильно выполненные задания, виртуально награждает (в период новогодних праздников это елочная игрушка, чтобы украсить свою виртуальную елочку), предлагает оценить задания; индивидуальный подход - система определяет темп выполнения заданий, ошибки и генерирует задания для каждого ребенка; диагностика и мониторинг - учитель может отследить, сколько времени ушло у ребенка на выполнение задания и где он испытал трудности.

К сожалению, на данный момент портал предложил нам тренажеры по двум школьным предметам (для 4 класса), математике и английскому языку. При этом английский язык находится в стадии разработки и заданий представлено крайне мало (рис. 7). Но при этом портал предлагает большое количество разнообразных игр и олимпиад.

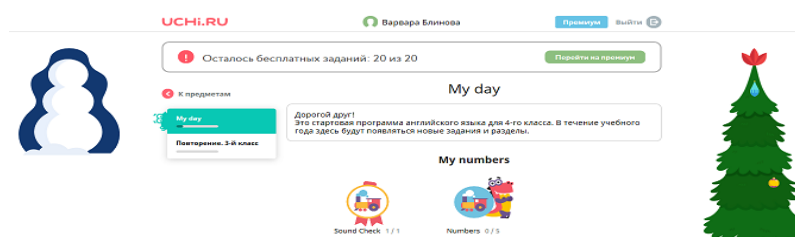


Рис. 7 Наполненность портала по предмету «Английский язык»

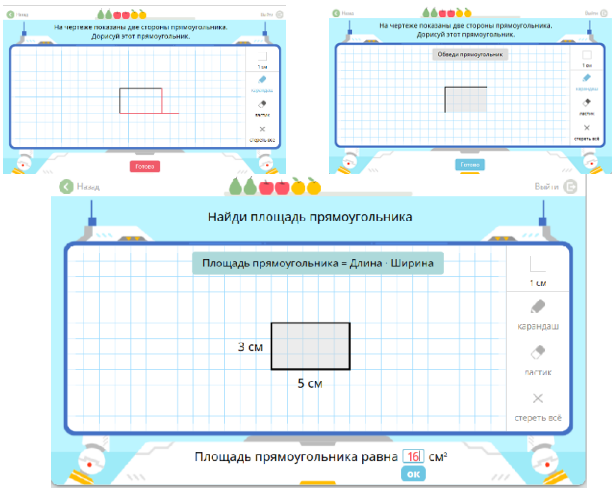

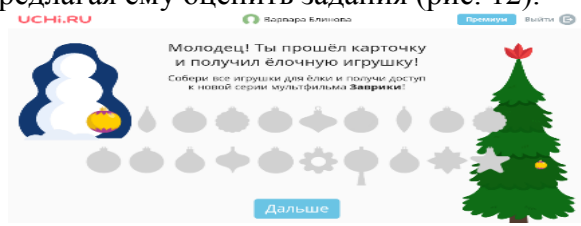
³ Учи.ру. URL: [http](http://uchi.ru)

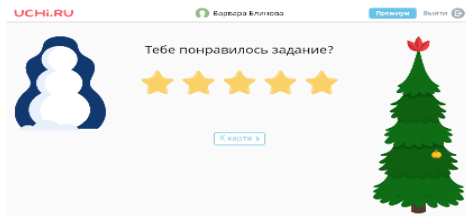
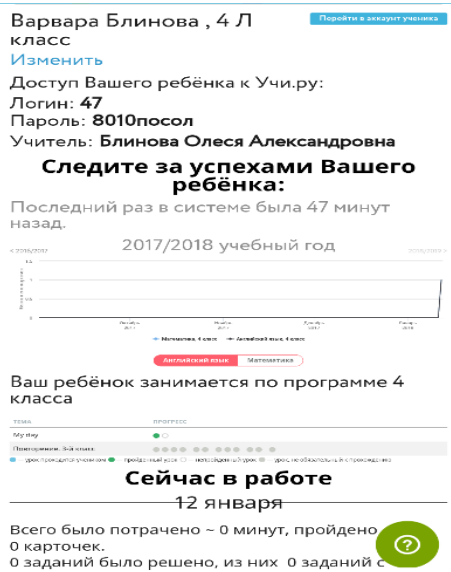
Портал «Учи.ру» также, как и «Веб-грамотей», имеет бесплатную демоверсию и платный премиум-курс. Анализ ресурса по тем же критериям представлен в таблице 2.

Таблица 2

Функциональный анализ образовательного портала «Учи.ру»

Функции / критерии	Преимущества ресурса	Недостатки ресурса
1. Мотивационная функция		
<p>1.1. Интерес для ребенка</p>	<p>Интерфейс ресурса яркий, красочный и забавный, что мотивирует ребенка на знакомство с ним и выполнение заданий (рис. 8). Задания также построены в игровой форме, например, предлагается спасти принцессу, что заинтересовывает и привлекает учащихся, особенно младших школьников.</p> <div data-bbox="539 741 1051 1339" style="text-align: center;"> </div> <p style="text-align: center;">Рис. 8 Оформление интерфейса портала «Учи.ру»</p>	
<p>1.2. Свобода выбора заданий</p>	<p>Задания генерируются системой в зависимости от указания учителем параллели. Учащийся может выбрать те задания, которые ему интересны, по тем темам, которые он считает необходимым повторить, и те задания, которые ему доступны в его аккаунте.</p>	
<p>1.3. Наличие различных уровней сложности</p>	<p>Портал обещает генерировать задания различного уровня сложности разным ученикам, в зависимости от их статистики выполнения заданий.</p>	<p>Сам учащийся выбрать более или менее сложное задание не может.</p>
2. Содержательная функция		
<p>2.1. Соответствие школьному УМК</p>	<p>Умение решать задания не характерные для школьного УМК позволяют ребенку развить навыки применения знаний в различных ситуациях и к различным условиям.</p>	<p>Система не имеет никакой привязки к УМК, только к параллели</p>

Функции / критерии	Преимущества ресурса	Недостатки ресурса
2.2. Объем охвата тем по УМК	Разработчики постарались включить наиболее важные на их взгляд темы из программы параллели. Несомненным плюсом является наличие заданий-задач, текстовых, со схемами, логических и т.п., поскольку провал у учащихся обнаруживается как раз в умении решать задачи.	Поскольку нет соответственности с каким бы то ни было УМК, то и об охвате тем и разделов говорить не приходится.
2.3. Анализ ошибок	<p>При неверном решении система указывает на это и предлагает исправить, используя подсказки (рис. 9).</p>  <p>Рис. 9 Процесс исправления ошибок</p>	<p>Тренажер указывает, что неверно, дает подсказки, но как такового анализа допущенной ошибки не происходит, понять, почему неверно, ребенку предстоит самостоятельно. Учитель, так же не видит, где и какие ошибки были допущены учеником (рис. 10).</p>  <p>Рис. 10 Анализ допущенных ошибок</p>
3. Коммуникативная функция		
3.1. Возможность диалога с учителем	<p>Портал, заменяя учителя, устанавливает обратную связь, хвалит ученика (рис. 11) и предлагая ему оценить задания (рис. 12).</p>  <p>Рис. 11 Стимулирование работы учащегося на портале</p>	Тренажеры выполняют лишь функцию мониторинга: работа на портале, ребенок предоставлен самому себе.

Функции / критерии	Преимущества ресурса	Недостатки ресурса
	 <p>Рис. 12 Оценка работы портала учащимся</p>	
3.2. Возможность групповой работы		Отсутствует
3.3. Участие родителей	<p>Родители подтверждают аккаунт ребенка и имеют возможность наблюдать за активностью ребенка на портале (рис. 13).</p>  <p>Рис. 13 Взаимодействие с родителями</p>	

Анализ онлайн-тренажеров на основе выявленные функции электронных образовательных ресурсов позволяют сделать вывод о том, что данные электронные продукты являются в большей мере электронными дидактическими (обучающими) средствами, нежели образовательными ресурсами, так как с их помощью ученик может освоить лишь некоторые учебные темы, отработать навыки решения определенной учебной задачи. На наш взгляд, одним из способов усовершенствования данных тренажеров как образовательных ресурсов является повышение их коммуникативной функции, налаживание связи между учеником, учителем, родителем: определение содержания и уровня освоения учебной темы, обсуждение в чате, предоставление возможности групповой формы работы учащихся в режиме онлайн-конференции. В усовершенствовании также нуждается содержательные возможности ресурсов: желательно, чтобы они включали не только упражнения на умение пользоваться определенным правилом, но и задания, проверяющие знание самого правила, а также предоставляли бы материал, позволяющие эти правила выучить / повторить. Только в этом случае мы сможем говорить о влиянии ИКТ на формирование образовательной среды учащихся начальной школы, а также на становление целостной личности младшего школьника. Мы считаем формирование образовательной среды современного младшего школьника посредством информационно-коммуникационных технологий перспективным направлением развития образования, тем более в условиях активизации конструктивного взаимодействия субъектов образования и создания развивающего образовательного пространства младшего школьника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондырева С. К. Проблема социализации в образовательном пространстве динамично развивающегося общества // Мир психологии. 2012. № 3. С. 215-221.
2. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство в зеркале сравнительной педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 1. С. 27-42.
3. Гаврикова О. Ю., Приешкина А. Н. Информированность и особенности использования школьниками младших классов сети интернет и мобильной связи // Омский научный вестник 2015. № 1 (135). С. 102-104.
4. Гришанова И. А. Образовательная среда как фактор коммуникативной успешности младших школьников // Вестник удмуртского университета Философия. Социология. Психология. Педагогика 2010. Вып. 2. С. 75-77.
5. Ёлкина И. М. Организация образовательного пространства на основе личностно ориентированного подхода при обучении иностранному языку в дистанционном образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 6. С. 32-42.
6. Иванова С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. Scholar Выпуск 2015. № 6 (40). С. 23-27.
7. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «Педагогические условия: сущность, классификация» [Электронный ресурс] // General and Professional Education, 2012 vol. 1. С. 8-14. URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf (дата обращения: 15.11.2017)
8. Коротаева Е. В. Практикум по решению профессиональных задач в педагогической деятельности. Екатеринбург: УЦрГПУ, 2011. 235 с.
9. Мертенс Е. С. Развитие культурно-образовательной среды Смоленской губернии во второй половине XIX- начале XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2006. 15 с.
10. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с
11. Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс] // Официальный интернет-ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pd (дата обращения: 15.01.2018)
12. Цимбалару А. Д. Концепты образовательного пространства младших школьников // Вестник науки ТГУ 2013. № 1 (12). С. 267-269.
13. Шендрик И. Г. Проектирование образовательного пространства взрослого человека: Ч. 2 Практическая реализация // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2005. № 1. С. 80-89.
14. Якушкина М. С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки // Человек и образование 2013. № 2 (35). С. 66-69.

*I. G. Chugaeva (Ekaterinburg, Russia),
O. A. Blinova (Ekaterinburg, Russia)*

THE FORMATION OF PRIMARY SCHOOLCHILD EDUCATIONAL ENVIRONMENT THROUGH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Abstract. The article is devoted to the problem of educational environment of primary schoolchild formation. Based on the general characteristics of the specific concepts of "space" and "environment", the authors reveal the essential characteristics of the concepts "educational space" and "educational environment", and determine their correlation. The aim of the article is to define the learning environment as a part of the educational system, where the opportunities of primary schoolchild's educational environment are potential conditions for the transfer and assimilation of socially-significant experience. Based on the interaction of external and internal conditions of the educational environment dedicated its characteristics, such as openness and reflexiveness. Openness is interdependence and interaction of education with other social institutions. Reflexiveness, that is, primary schoolchild awareness of educational environment possibility for socializing and gaining a new social status. Relying on the Federal State Educational Standard for primary general education, the authors conclude that the meta-subjective requirement of the standard makes the par-

ticipation of information and communication technologies an indispensable element in the educational process. The functions of information and communication technologies, motivational, informative, communication, contributing to the formation of the educational environment of primary schoolchild are defined. Through the educational environment and the functions of information and communication technologies characteristics, the criteria for the pedagogical analysis of information and communication technologies used in primary school are developed. The article presents the analysis of the most popular among teachers and schoolchild online training for primary school: online training, “Web-gramotey” and educational portal to “Uchi.ru”. The analysis shows that these online systems are not educational but didactic resources. Thus, the authors identified not only the shortcomings of these systems, but also identified promising areas for improving these electronic didactic tools.

Keywords. Educational space, educational environment, information and communication technologies, online trainings, primary schoolchild, elementary school, electronic didactic (teaching) tools.

REFERENCES

1. Bondyreva S. K. Problema sotsializatsii v obrazovatel'nom prostranstve dinamichno razvivayushchegosya obshchestva, *Mir psikhologii*. 2012, no 3, pp. 215–221.
2. Vul'fson B. L. Mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo v zerkale sravnitel'noi pedagogiki, *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2012, no 1, pp. 27–42.
3. Gavrikova O. Yu., Prieshkina A. N. Informirovannost' i osobennosti ispol'zovaniya shkol'nikami mladshikh klassov seti internet i mobil'noi svyazi, *Omskii nauchnyi vestnik* 2015. no 1 (135), pp. 102–104.
4. Grishanova I. A. Obrazovatel'naya sreda kak faktor kommunikativnoi uspehnosti mladshikh shkol'nikov, *Vestnik udmurtskogo universiteta Filozofiya. Sotsiologiya. Psikhologiya. Pedagogika* 2010, vol. 2, pp. 75-77.
5. Elkina I. M. Organizatsiya obrazovatel'nogo prostranstva na osnove lichnostno orientirovannogo podkhoda pri obuchenii inostrannomu yazyku v distantsionnom obrazovanii, *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2013, no 6, pp. 32-42.
6. Ivanova S. V. Obrazovatel'noe prostranstvo i obrazovatel'naya sreda: v poiskakh otlichii, Tsennosti i smysly. *Scholar Vypusk* 2015, no 6 (40), pp. 23-27.
7. Ippolitova N., Sterkhova N. Analiz ponyatiya «Pedagogicheskie usloviya: sushchnost', klassifikatsiya» [Elektronnyi resurs], *General and Professional Education*, 2012, vol. 1, pp. 8–14. URL: http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf (data obrashcheniya: 15.11.2017)
8. Korotaeva E. V. *Praktikum po resheniyu professional'nykh zadach v pedagogicheskoi deyatel'nosti*. Ekaterinburg: UTsrGPU, 2011, 235 p.
9. Mertens E. S. *Razvitie kul'turno-obrazovatel'noi sredy Smolenskoj gubernii vo vtoroi polovine KhKh- nachale KhKh veka : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. Smolensk, 2006, 15 p.
10. Novikov A. M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh ponyatii*, Moscow : Izdatel'skii tsentr IET, 2013, 268 p.
11. Prikaz ot 6 oktyabrya 2009 g. No 373 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya». [Elektronnyi resurs], *Ofitsial'nyi internet-resurs Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoi Federatsii*. URL: https://minobrnauki.rf/dokumenty/922/fail/748/FGOS_NOO.pd (data obrashcheniya: 15.01.2018)
12. Tsimbalaru A. D. Kontsepty obrazovatel'nogo prostranstva mladshikh shkol'nikov, *Vestnik nauki TGU* 2013, no 1 (12), pp. 267-269.
13. Shendrik I. G. Proektirovanie obrazovatel'nogo prostranstva vzroslogo cheloveka: Ch. 2 Prakticheskaya realizatsiya, *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO*, 2005, no 1, pp. 80-89.
14. Yakushkina M. S. Obrazovatel'naya sreda i obrazovatel'noe prostranstvo kak ponyatiya sovremennoi pedagogicheskoi nauki, *Chelovek i obrazovanie*, 2013, no 2 (35), pp. 66-69.

Блинова О. А., Чугаева И. Г. Формирование образовательной среды младшего школьника посредством информационно-коммуникационных технологий // *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2018. Т. 2. № 1. С. 12-23

Blinova O. A., Chugaeva I. G. The formation of primary schoolchild educational environment through information and communication technologies, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 1, pp. 12-23.

Сведения об авторах

Блинова Олеся Александровна – кандидат философских наук, доцент, Институт общественных наук, кафедра философии и акмеологии ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Россия; olesyablinova79@yandex.ru

Чугаева Ирина Григорьевна - кандидат. пед. наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Россия; Irinachugaeva555@mail.ru

Authors:

Olesya A. Blinova, PhD in Philosophy, associate professor at the Institute of Social Sciences, Department of Philosophy and Acmeology The Ural State Pedagogical University (USPU), Ekaterinburg, Russia; olesyablinova79@yandex.ru

Irina G. Chugaeva, PhD in Pedagogy, senior lecture at the Department of pedagogy and psychology of childhood The Ural State Pedagogical University (USPU), Ekaterinburg, Russia; Irinachugaeva555@mail.ru

*Н. Ю. Андрусяк (Магнитогорск, Россия)
Т. А. Безенкова (Магнитогорск, Россия)*

АНАЛИЗ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Авторы рассматривают проблему использования социально-культурных технологий в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В статье раскрываются особенности процесса реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, определяются его задачи, объясняется необходимость использования социально-культурных технологий. Авторами проведен аналитический обзор научных трудов по проблемам социальной интеграции детей с ограниченными возможностями при включенности в общественную жизнь; психолого-педагогических аспектов реабилитации, использования социально-культурных технологий. Цель статьи – выявление основных тенденций в использовании социально-культурных технологий в реабилитационном процессе и описание содержания работы учреждений социальной защиты населения с данной категорией детей. Изучение деятельности учреждений такого типа позволяет обобщить и систематизировать положительный опыт использования социально-культурных технологий в реабилитационном процессе, наметить дальнейшие пути развития. Выявлены новые интересные направления работы: ознакомление родителей, воспитывающих детей-инвалидов, с различными формами социокультурной реабилитации, которые можно использовать в домашних условиях и др. Показано, что социально-культурные технологии позволяют создать условия для социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в специализированных лагерях отдыха, где возможна творческая реабилитация. В статье объясняется, как социально-трудовая и досуговая адаптация реализуется через работу кружков, студий, творческих лабораторий, выбранных детьми по их интересам; и утверждается, что такие занятия носят развивающий характер с учетом возможностей ребенка и находятся в зоне доступных ему трудностей.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, социальная реабилитация, социально-культурная деятельность, социально-культурные технологии, инвалидность

Период детства связан с трудностями социализации, образования, гражданского воспитания, становления личности, вхождения ее в социум, личностного, профессионального самоопределения. У детей с ОВЗ к указанным трудностям добавляются проблемы физического и психического здоровья, которые еще усложняют социализацию и функционирование таких детей в обществе.

Ограничение возможностей здоровья чаще всего является следствием инвалидности. Исследования в области детской инвалидности становятся все более актуальными в условиях стремительного нарастания проблем социального развития, растраты человеческого потенциала, разбалансированности межличностных отношений. Подобные работы показывают необходимость поиска решений не только медицинского, но и социального характера на качественно новом уровне.

Проблема инвалидности изучалась многими зарубежными и отечественными учеными. В отечественной науке теоретические и историко-социальные аспекты указанной проблемы в аспектах социальной работы, реабилитации и специальной педагогики освещены в работах Е. Л. Луценко [3], Н. Н. Малофеева [4] и др. Большинство исследований описывают проблему социальной интеграции инвалидов при включенности последних в общественную жизнь и при следовании курсу данной идеологии независимого образа жизни и уровня формирования гражданского общества. Существенный вклад в представления об инвалидности у детей вносят разработки Е. Р. Ярской-Смирновой [12], трактующей это явление как состояние, полученное вследствие психологических и психосоциальных отношений; а также характеризующей состояние детской инвалидности как социально сконструированное явление. Определенный интерес вызывают труды, связанные с педагогикой социальной работы, которые

дают понимание того, какие приемы и методы, технологии используются в социальной работе с клиентом (А. В. Мудрик [7], Ф. А. Мустаева [8] и др.).

При всем многообразии исследований, накопившихся в научной литературе, ощущается недостаток в анализе проблем, возникающих в социальной работе с детьми с ОВЗ. К немногочисленным работам в этой сфере относятся труды Л. И. Акатова, рассматривающего психолого-педагогические аспекты реабилитации детей с ОВЗ [1]; работы А. В. Мудрика исследовавшего социальную адаптацию как процесс вхождения такого ребенка в социальную жизнь [7] и некоторые другие.

Ряд ученых убеждены, что целью реабилитации детей с ОВЗ должна быть не только ликвидация болезненных проявлений, но и выработка у них качеств, помогающих оптимально приспособляться к окружающей среде. При разработке реабилитационных мероприятий необходимо учитывать медицинский диагноз, особенности личности и социальной среды. Формы и методы такой реабилитации зависят от тяжести заболевания, особенностей клинической симптоматики, особенностей личности больного и социальных условий [10]. В процессе восстановления способностей инвалидов происходит изменение ориентации – от медицинской модели (установка на болезнь) к антропоцентрической (установка на связь индивида с социальной средой). В соответствии с этим и решается, кем, какими средствами, в рамках каких государственных учреждений и общественных структур должна осуществляться реабилитация [1].

В социальной реабилитации детей, имеющих ограничения по здоровью, большое внимание в последнее время уделяется использованию ресурсов социально-культурной деятельности, в том числе, применению разнообразных социально-культурных технологий. В этом ключе написаны труды Е. И. Григорьевой [2; 9] В. В. Негин [9], О. Ю. Мацукевич [5], Ю. С. Моздоквой [6], О. Л. Потрикеевой [11] и др. В указанных исследованиях социально-культурные технологии представлены как педагогические системы организационно-управленческих действий, последовательных и алгоритмических, функционирования личностных, методологических и инструментальных средств, направленных на достижение запланированных результатов. Так, Е. И. Григорьева характеризует социально-культурные технологии как средства, формы и методы социально-культурной деятельности, которые используются в образовательном процессе и позволяют достигать планируемых результатов обучения и воспитания [2].

В теории социально-культурной деятельности выделяются культуuroохранные, культуротворческие, рекреативные (восстановительные), спортивно-оздоровительные, социально-защитные, реабилитационные и другие технологии.

В работе с детьми с ОВЗ особое место занимают культуротворческие, рекреативные и реабилитационные технологии: арттерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, гарденотерапия и другие. Они позволяют ввести ребенка с ОВЗ в творческое пространство, где присутствуют различные виды искусства, чтобы в интересных и комфортных для маленького человека условиях осуществлять коррекцию, развивать и воспитывать. Такому ребенку занятия творчеством дают возможность развиваться: познать себя и окружающий мир; научиться чувствовать и эмоционально переживать; сотрудничать и взаимодействовать друг с другом; фантазировать; изменять мир вокруг себя и в себе самом; реализовать свои способности и возможности; включить и обрабатывать компенсаторные механизмы; стать творчески мыслящим человеком, способным видеть варианты решения проблем и находить среди них наиболее эффективные и продуктивные.

Деятельность учреждений, осуществляющих реабилитацию детей с ОВЗ посредством социально-культурной деятельности, направлена на:

- регулярное проведение коррекционно-развивающих и анимационных занятий различной направленности;
- проведение экскурсий, посещение спектаклей, концертов, праздничных и тематических мероприятий;

- участие в городских, областных и межрегиональных творческих мероприятиях;
- реализация социальных программ различной направленности.

Одним из интересных примеров эффективного использования социально-культурных технологий в реабилитации детей с ОВЗ может служить деятельность ГКУ СО «Волгоградский областной реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Вдохновение». В центре «Вдохновение» реализуются несколько программ: «Мечта», «Учимся жить», «Пойми меня», «За синей птицей», «Как взмах крыла», «Как прекрасен этот мир», «Все начинается с семьи», «Вот моя рука» и др. Их целевая направленность программ представлена в таблице.

Таблица

Программы, реализуемые ГКУ СО «Волгоградский областной реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Вдохновение»

Наименование программы	Целевая направленность программы
«Мечта»	Проведение областного специализированного лагеря отдыха и творческой реабилитации для детей-инвалидов с целью максимальной адаптации и творческой реабилитации ребенка в условиях временного детского коллектива. Основная цель проведения лагеря «Мечта» – создание условий, при которых возможно наиболее полное развитие способностей и максимальная интеграция в общество таких детей путем активного вовлечения их в творческий процесс.
«Пойми меня»	Организация занятий по сурдопереводу с целью оказания помощи родителям, воспитывающим детей с нарушением слуха, социальным вожатым, педагогам социальных учреждений в овладении дактилем и жестовым языком. Программа «Пойми меня» в первую очередь рассчитана на родителей и слышащих детей и подростков, которые по завершению занятий могут спокойно общаться с глухими людьми, а дети с нарушением слуха могут находить общий язык со своими родителями, педагогами, руководителями кружков, слышащими сверстниками, что, в свою очередь, является первым шагом к интеграции детей с нарушением слуха в общество слышащих людей.
«Учимся жить»	Программа направлена на организацию обучения детей-инвалидов и их семей методам реабилитации, социальной адаптации и создание условий для их максимальной социальной интеграции. Основная цель программы «Учимся жить» – организация обучения детей-инвалидов и их семей методам реабилитации, социальной адаптации и создание условий для их максимальной социальной интеграции.
«За синей птицей»	Проведение областного фестиваля творчества детей-инвалидов с целью их реабилитации средствами искусства в процессе активной творческой деятельности.
«Как взмах крыла»	Проведение межрегионального фестиваля жестовой песни для детей с нарушением слуха с целью их социальной реабилитации и привлечения внимания общественности к проблемам слабослышащих и глухих детей и подростков.
«Как прекрасен этот мир»	Программа, направлена на создание условий для самореализации творческого потенциала детей с ОВЗ.
«Все начинается с семьи»	Программа направлена на ознакомление родителей, воспитывающих детей-инвалидов, с различными формами социокультурной реабилитации, которые можно использовать в домашних условиях.
«Вот моя рука»	Программа подготовки социальных вожатых из числа молодых инвалидов для работы в специализированных лагерях для детей с ОВЗ.

Еще одним интересным примером использования ресурсов социально-культурных технологий является деятельность МУ «Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» г. Магнитогорска (далее – СРЦ для детей с ограниченными возможностями). Учреждение создано в 1998 г. постановлением главы г. Магнитогорска и подчиняется городскому управлению социальной защиты населения. В центр принимаются дети с ОВЗ в возрасте от 0 до 18 лет, способные самостоятельно передвигаться (или при помощи средств передвижения) и имеющие определенную степень умственной отсталости. В СРЦ для таких детей работает пять структурных подразделений: социально-правовой реабилитации, психолого-педагогической реабилитации, социально-трудовой и досуговой адаптации, физкультурно-оздоровительной реабилитации, отделение дневного пребывания.

Социально-трудовая и досуговая адаптация достигается путем дифференцированного воздействия медицинского и психологического характера. В детском возрасте социально-трудовая адаптация включает, как правило, только профессиональную информацию, передаваемую через работу кружков, студий, творческих лабораторий, выбранных детьми по их интересам. Занятия носят развивающий характер с учетом возможностей ребенка, но это не означает, что они не представляют для него трудностей. Поскольку развитие происходит под влиянием обучения, которое должно незначительно опережать настоящий уровень развития ребенка, то задания для детей с ОВЗ обязательно находятся в зоне трудностей, но обязательно доступных для преодоления.

Работа с детьми и подростками в подразделении социально-трудовой и досуговой адаптации ведется по следующим направлениям:

- организация досуга (посещение театров, кинотеатров, цирка, проведение праздников, концертов, экскурсии);
- социально-трудовая адаптация;
- профориентация (консультирование, собеседование);
- кружковая деятельность – театральная студия «Надежда»; компьютерная графика; музыкальная студия; «Гарденотерапия»; «Волшебная мастерская»; «Природа и фантазия» (работа с природными материалами); кружок кройки и шитья «Проворная игла».

Занятия в кружках проводятся согласно медицинским рекомендациям по индивидуальным программам комплексной реабилитации. Используются как индивидуальные, так и групповые формы работы.

Работая с детьми, специалисты ставят и реализуют следующие задачи:

- развитие коммуникативных навыков;
- навыков продуктивного общения;
- формирование социального доверия;
- формирование адекватной самооценки;
- развитие творческих способностей: музыкальных, артистических, изобразительных и т.д.;
- развитие мелкой, крупной моторики рук, координации движений, мимики, пантомимы; развитие положительных эмоций;
- обучение навыкам шитья, вязания, деревообработки и т.д.;
- знакомство с отдельными видами декоративно-прикладного искусства и обучение основам работы в выбранной отрасли творческой деятельности.

Таким образом, социально-культурные технологии занимают важное место в процессе реабилитации детей с ОВЗ. Среди них особого внимания заслуживают культуротворческие и рекреативные (арттерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, гарденотерапия и др.), художественно-прикладные, ремесленные, оздоровительные. Любая из этих технологий помимо преобладающего метода опирается и на другие способы и приемы, поэтому всегда является комплексной. Данные технологии позволяют успешно решать задачи эффективной социализации детей с ОВЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 383 с.
2. Григорьева Е. И. Современные технологии социально-культурной деятельности : учебное пособие / под ред. Е. И. Григорьевой. Тамбов: Першина, 2004. 512 с
3. Луценко Е. Л. Проблемы социально-культурной деятельности как средства развития ребенка-инвалида // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения, 2011. № 18. С. 103-107.
4. Малофеев Н. Н. Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития // Специальное образование, 2014. № X. Т. II. С. 9–17.
5. Мацукевич О. Ю. Социально-культурная ресоциализация молодых инвалидов как педагогический процесс // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 3 (34). С. 6–8.
6. Моздокова Ю.С. Развитие технологий социокультурной реабилитации инвалидов как потребность общества // Социальная политика и социология. 2011. № 10 (76). С. 40–47.
7. Мудрик А. В. Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология, 2008. Вып. 3(10). С. 7–24.
8. Мустаева Ф. А. Социализация личности ребенка под влиянием социальных проблем современной семьи // Вестник Челябинского гос. ун-та, 2010. № 1. С. 162–167.
9. Негин В. В, Григорьева Е. И. Роль социально-культурной деятельности в процессе профилактики молодежного экстремизма // Вестник Томского государственного университета. 2017. № 4 (168). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti-v-protseesse-profilaktiki-molodezhnogo-ekstremizma> (дата обращения: 18.11.2017).
10. Олейник Е. В., Каукина М. П. Молодые инвалиды на рынке труда // Молодежь в современном обществе: сборник материалов Всерос. заоч. науч.-практ. конф. / под ред. С. А. Бурилкиной, Б. Т. Ищановой, О. Л. Потрикеевой, Е. Н. Рашикулиной, Г. А. Супруненко. Магнитогорск: Изд-во «Магнитогорского гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. С. 195-202.
11. Потрикеева О. Л., Матиевская Т. Ю. Арт-терапия в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья: достоинства и недостатки // Дневник науки. Пермь. 2017. № 10 (10). С. 8.
12. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Инвалиды и общество: двадцать лет спустя // Социологические исследования. 2010. № 9. С. 50-58.
13. Ярошенко Н. Н. Социально-культурная деятельность в контексте формирования новых качеств социального взаимодействия // Ученые записки / под науч. ред. Т. Г. Киселевой, В. И. Черниченко, Н. Н. Ярошенко. М. : МГУКИ, 2001. Вып. 23. С. 39–47.

*N. Yu. Andrusyak (Magnitogorsk, Russia),
T. A. Bezenkova (Magnitogorsk, Russia)*

ANALYSIS OF POSITIVE EXPERIENCE OF SOCIOCULTURAL TECHNOLOGIES USE IN THE PROCESS OF REHABILITATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The problem of socio-cultural technologies use in the rehabilitation of children with disabilities is considered. The article reveals the features of the rehabilitation process of children with disabilities, defines the tasks, explains the need for the use of socio-cultural technologies. An analytical review of scientific papers on problems of social integration of children with disabilities when included in public life, psychological and pedagogical aspects in rehabilitation, the use of socio-cultural technologies is conducted. The purpose of the article is to identify the main trends in the use of socio-cultural technologies in the rehabilitation process, and describe the contents of work of social protection institutions with this category of children. The study of the activities of institutions of this type allows us to generalize and systematize the positive experience in the use of socio-cultural technologies in the rehabilitation process, to identify further ways of development.

New interesting directions of work have been revealed: informing parents raising children with disabilities with various forms of social and cultural rehabilitation that can be used at home, etc. It is shown that socio-cultural technologies allow to create conditions for social integration of children with disabilities in the

conditions created for this purpose by specialized camps and creative rehabilitation.

The article shows that social, labour and leisure adaptation is realized through the work of clubs, studios, creative labs, selected by children according to their interests, developmental classes taking into account the capacity of the child and at the same time are in the area of available difficulties.

Keywords: Children with disabilities, social rehabilitation, socio-cultural activity, socio-cultural technologies, invalidity.

REFERENCES

1. Akatov L. I. Sotsial'naya reabilitatsiya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdo-rov'ya. Psikhologicheskie osnovy. Moscow : Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2003. 383 p.
2. Grigor'eva E. I. Sovremennye tekhnologii sotsial'no-kul'turnoi deyatel'nosti : uchebnoe posobie / pod red. E. I. Grigor'evoi, Tambov : Pershina, 2004, 512 p
3. Lutsenko E.L. Problemy sotsial'no-kul'turnoi deyatel'nosti kak sredstva razvitiya rebenka-invalida, Psikhologiya i pedagogika : metodika i problemy prakticheskogo prime-neniya, 2011, no 18, pp. 103–107.
4. Malofeev N. N. Nauchnye dostizheniya otechestvennoi defektologii kak bazis sovremennoi profilakticheskoi, korrektsionnoi i reabilitatsionnoi pomoshchi detyam s narushe-niyami razvitiya, *Spetsial'noe obrazovanie* [Special Education], 2014, no 10, vol. 2, pp. 9-17.
5. Matsukevich O. Yu. Sotsial'no-kul'turnaya resotsializatsiya molodykh invalidov kak pedagogicheskiy protsess, Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2012. no 3 (34). pp. 6–8.
6. Mozdokova Yu.S. Razvitie tekhnologii sotsiokul'turnoi reabilitatsii invalidov kak potrebnost' obshchestva, Sotsial'naya politika i sotsiologiya, 2011, no 10 (76), pp. 40-47.
7. Mudrik A. V. Vospitanie kak sostavnaya chast' protsessa sotsializatsii, *Vestnik Pravoslavnogo Sviato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya IV: Pedagogika. Psikhologiya* [St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology], 2008. no 3 (10). pp. 7–24.
8. Mustaeva F. A. Sotsializatsiya lichnosti rebenka pod vliyaniem sotsial'nykh problem sovremennoi sem'i , *Vestnik Chelyabinskogo gos. un-ta*, 2010, no 1, pp. 162–167.
9. Negin V. V., Grigor'eva E. I. Rol' sotsial'no-kul'turnoi deyatel'nosti v protsesse profilaktiki molodezhnogo ekstremizma, *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Tomsk State University Journal], 2017 No 4 (168). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti-v-protsesse-profilaktiki-molodezhnogo-ekstremizma> (data obrashcheniya: 18.11.2017).
10. Oleinik E. V., Kaukina M. P. Molodye invalidy na rynke truda, Molodezh' v sovremennom obshchestve: sbornik materialov Vseros. zaoch. nauch.-prakt. konf. / pod red. S. A. Burilkinoi, B. T. Ishchanovoi, O. L. Potrikeevoi, E. N. Rashchikulinoi, G. A. Suprunenko. Magnitogorsk: Izd-vo Magnitogorskogo gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova, 2015, pp. 195–202.
11. Potrikeeva O. L., Matievskaya T. Yu. Art-terapiya v rabote s det'mi s ogranichenny-mi vozmozhnostyami zdorov'ya: dostoinstva i nedostatki, *Dnevnik nauki. Perm'*. 2017, no 10 (10), pp. 8.
12. Romanov P. V., Yarskaya-Smirnova E. R. Invalidy i obshchestvo: dvadtsat' let spustya, *Sotsiologicheskie Issledovaniia*, 2010, no 9, pp. 50–58.
13. Yaroshenko N. N. Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost' v kontekste formirovaniya novykh kachestv sotsial'nogo vzaimodeistviya, *Uchenye zapiski / pod nauch. red. T. G. Kiselevoi, V. I. Chernichenko, N. N. Yaroshenko. Moscow : MGUKI*, 2001, vol. 23, pp. 39-47.

Андрусак Н. Ю., Безенкова Т. А. Анализ положительного опыта использования социально-культурных технологий в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 24-30

Andrusyak N. Yu., Bezenkova T. A. Analysis of positive experience of sociocultural technologies use in the process of rehabilitation of children with disabilities, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 1, pp. 24-30

Сведения об авторах

Андрусак Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; andrusyak_n@mail.ru

Безенкова Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Магнитогорск, Россия; bezenkova@yandex.ru

Authors:

Natalya Yu. Andrusyak, PhD in Pedagogy, associate professor of the Department of Social Work and Psycho-Pedagogical Education, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia, andrusyak_n@mail.ru

Tatiana A. Bezenkova, PhD in Pedagogy, associate professor of the Department of Social Work and Psycho-Pedagogical Education, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; bezenkova@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема оценивания учебников иностранного языка в России; приводится определение данного учебного средства как основного; напоминаются его функции, особенности учебника по иностранному языку. Речь идет не только об учебнике, но и об учебно-методическом комплекте (УМК), который представляет собой комплекс учебных пособий, рассчитанных на конкретные условия обучения и конкретный достигнутый уровень обученности иностранному языку. Сравниваются особенности выбора учебника для школы и вуза. Дается оценка комплексным УМК, издаваемым в Германии. В статье подчеркивается, что специфичным для российских учебников по иностранным языкам является их четкое соответствие программам школы или вуза. Сравниваются ряд УМК по немецкому языку, по которым ведется обучение немецкому языку как иностранному в российском вузе. Анализ дан на основе таких критериев, как методическая концепция автора, соответствие современным целям и условиям обучения, мотивирующие возможности, аутентичность языка и текстов, предъявление и сопровождение страноведческой информации, разнообразие упражнений, современный дизайн, качество полиграфии, масштабное использование средств оформления учебника, комплексность, направленность на языковой уровень (А, В, С). Раскрывается специфика достаточно нового для российской практики обучения средства - электронного приложения к учебнику. Автор демонстрирует суть использования цифрового сопровождения к курсу / учебнику немецкого языка на примере темы «Gustav Klimt», подготовленной «Newsletter "der die DaF-online»»; и делает выводы о дальнейших путях решения проблемы выбора учебника, подходящего для конкретных условий и целей обучения, а также о перспективах решения вузовских проблем создания учебно-методических комплектов по иностранным языкам.

Ключевые слова: иностранный язык, учебник, критерии, немецкий язык, электронный учебник, уровень обученности.

Учебный предмет «Иностранный язык» обладает образовательной, развивающей и воспитательной функциями. Специфика данного образовательного предмета состоит в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, основу которой составляют коммуникативные умения, сформированные на базе языковых знаний и навыков, а также страноведческих знаний. Иноязычная коммуникативная компетенция – это способность и готовность осуществлять межличностное, межкультурное общение средствами иностранного языка. Эта цель должна быть реализована с помощью учебника в ходе взаимодействия учителя и обучаемых.

В настоящей статье делается попытка ответить на вопросы: как вузовский преподаватель применяет накопленный опыт в теории учебника в своей практике преподавания? Как применяемые УМК по иностранному языку (ИЯ) способствуют достижению главной цели обучения ИЯ – формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции?

Для поиска ответов на поставленные вопросы были использованы следующие методы исследования: 1) анализ отечественной и зарубежной литературы по методике обучения ИЯ; 2) обобщение опыта передовых учителей; 3) опытное обучение.

В российской педагогической науке создана теория учебника, определены основные требования к учебнику: психологические, логические, лингвистические, методические, дидактические, эстетические, полиграфические, гигиенические и экономические.

Во многих работах российских и зарубежных ученых рассматривались принципиальные характеристики учебника иностранного языка. Следует отметить работы И. Л. Бим [2; 3], Ж. Л. Витлина [5], А. А. Миролубова [9], И. В. Рахманова [11], Н. Funk [15], L. Götze [16], W. Heindrichs [17], G. Neuner [18], В. Kast [19] и др. В этих трудах четко и полно разработана теоретическая концепция учебника иностранного языка, в основе которой заложены следующие положения:

- 1) учебник – модель существующей системы обучения;
- 2) в учебнике материализуются цели обучения путем реализации конкретных задач;
- 3) учебник охватывает все компоненты содержания обучения: темы, ситуации общения, языковой и речевой материал, процессуальный аспект, упражнения, предусматривается ин-

теграция страноведческого и социокультурного аспектов во все компоненты содержания обучения [7];

4) учебник должен реализовывать все основные принципы обучения, а именно: соответствовать требованиям программы, учитывать возраст, обеспечивать овладение иноязычным общением во всех его функциях, основываться на современной методической концепции, быть ориентирован на личность обучаемого, иметь социокультурную направленность обучения, обеспечивать обучение всем видам речевой деятельности, создавать мотивы учения иностранного языка, способствовать осуществлению опоры на родной язык;

5) внешняя структура учебника должна отражать его внутреннюю структуру;

6) учебник должен учитывать достижения современной методики обучения иностранным языкам, являясь основным и непосредственным проводником методов и принципов обучения и воспитания;

7) учебник должен в максимальной степени облегчать для каждого учащегося сам процесс овладения иностранным языком, быть интересным, привлекательным по содержанию и форме представления, удобным и простым [1, с. 38-39].

Нужно признать, что в педагогической науке достигнуто единство в понимании учебника как основного и неотъемлемого компонента учебного процесса, с которым сталкиваются все его участники и находят руководство как учитель, так и ученик. В «Лингводидактическом энциклопедическом словаре» [13] можно прочитать, что «Учебник иностранного языка содержит образцы нормированной устной и письменной речи, языковой и страноведческий материал, отобранный и организованный с учетом его функциональной нагрузки в разных формах общения и видах речевой деятельности, а также с учетом положительного опыта учащихся в родном языке и предупреждения интерференции <...> Учебник может являться центральной частью учебного комплекса. Учебник реализует концепцию метода обучения, являясь его моделью, он создается в соответствии с программой и содержит материал, подлежащий усвоению» [13, с. 364]

Определены и функции учебника иностранного языка, среди которых следующие:

1) коммуникативная, т. е. развитие у обучаемых способности и готовности осуществлять иноязычное общение;

2) информационная, т. е. знакомство с системой нового языка и сведениями о стране изучаемого языка;

3) организационно-управленческая, т. е. организация деятельности учащихся и учителя, управление ею;

4) воспитательная и развивающая, т. е. нацеливание на развитие и воспитание человека культуры;

5) мотивирующая, т. е. способность поддерживать и повышать интерес ученика к языку за счет своего содержания, структуры, проблематики и т.п.;

6) контролирующая, т. е. обеспечение инструментарием для оценивания достигнутого уровня обученности языку [2, с. 5].

Сегодня некоторые школьные учебники по ИЯ располагают электронным приложением, отчего достижение обозначенных выше функций стало осуществляться более эффективно. Как отмечают методисты, развитие мультимедийного учебника станет настоящим прорывом в обучении иностранным языкам и повлечет за собой пересмотр роли учителя на уроке и во внеурочное время [4, с. 32-33].

Сегодня учебный рынок перенасыщен учебниками и, к сожалению, учителю до сих пор трудно в нем разобраться. Поэтому на рубеже XX-XXI вв. в отечественной методике обучения ИЯ так много говорили и писали о необходимости снабдить учителя четкими критериями, конкретными практическими рекомендациями, которыми он мог бы руководствоваться при выборе учебника по ИЯ, ориентируясь на конкретные цели и задачи, а главное, условия обучения [3, с. 13]. Спасибо ученым! Но пригодилось ли это самим учителям?

Прошло немного времени, и появились учебники так называемые рекомендованные министерством образования РФ. С перечнем учебников всегда можно ознакомиться на сайте

«Российское образование» [12]. Многие учителя с облегчением вздохнули, полагая, что за них уже подумали, и можно просто доверять авторитетному мнению. Но время показало, что параллельное существование и альтернативных учебников, среди которых есть и созданные в странах изучаемых языков, не сняло проблему выбора.

Наш собственный 20-летний опыт преподавания немецкого языка в вузе постоянно предполагал процедуру выбора и оценки разных УМК по немецкому языку - как отечественных, так и зарубежных. Причем государственный стандарт требовал от нас в выборе учебников отдавать приоритет несуществующим в теории учебника критериям - дата выпуска, экзemplарность и цена. Поэтому до сих пор основными учебниками по немецкому языку, например, в нашем вузе остаются «Zeit für Deutsch» С. А. Волиной, Г. Б. Ворониной, Л. М. Карповой [6] (для первой специальности) и учебник «Практический курс немецкого языка» В. М. Завьяловой, Л. В. Ильиной [8] (для второй специальности).

Разумеется, каждый педагог использует вспомогательные материалы к основному курсу, дополняя учебный процесс аутентичными текстами, актуальными проблемами и измерительными материалами по контролю языковых навыков и умений. И есть из чего выбирать. Один только каталог «Hueber» (Германия) на 2018 год предлагает на выбор более 30 УМК по немецкому языку как иностранному, не считая издательств «Langenscheidt», «Klett», «Cornelsen» и др.

Популярным УМК для вузов является «Em» (в трех частях), подготовленный издательством «Hueber» (Германия). Каждая часть трехтомника включает в себя учебник, рабочую тетрадь, книгу для учителя, аудиокурс. На сайте издательства есть цифровое сопровождение этого курса. Причем отметим, что в рабочей тетради содержатся промежуточные и итоговые контрольно-измерительные материалы, а в книге для учителя есть транскрипции всех аудиотекстов, а также ключи всех упражнений рабочей тетради и даже учебника.

Чтобы понять суть цифрового сопровождения к курсу, рассмотрим пример подачи материала только к одному фрагменту темы «Gustav Klimt», подготовленной «Newsletter "der die DaF-online"»⁴

«Der Wiener Maler Gustav Klimt»: Vor 100 Jahren, am 6. Februar 1918, starb Gustav Klimt. Er war einer der wichtigsten Vertreter des Wiener Secessionstils, einer Kunstepoche am Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts, die in England Modern Style, in Frankreich Art nouveau und in Deutschland Jugendstil genannt wurde. Beschäftigen Sie sich in dieser Unterrichtseinheit mit dem Leben und Werk von Gustav Klimt»⁵.

Unterrichtsablauf:

1. Vorentlastung: Steckbrief Gustav Klimt. Machen Sie Ihre Lernenden zuerst mit dem Leben von Gustav Klimt bekannt. Auf den folgenden Webseiten finden Sie die Biographie des Malers. Geben Sie die Texte als Hausaufgabe und lassen Sie die biographischen Daten als Steckbrief kurz zusammenfassen⁶.

Für jüngere Lernende eignen sich diese Arbeitsblätter vom Wiener Bildungsserver gut⁷:

2. Einstieg: Das Werk von Gustav Klimt in Wien:

Bilder von Gustav Klimt – das heißt Gold, Ornamente, Farben, Harmonie, schöne Menschen. Sehen Sie sich zur Einstimmung diesen Film mit Werken Klimts an»⁸:

Sie und Ihre Lernenden brauchen keine Fahrkarte nach Wien zu kaufen, um die Stadt und Gustav Klimt jetzt besser kennenzulernen: Machen Sie im Klassenzimmer einen virtuellen Stadtpaziergang durch das heutige Wien. Übrigens gibt es den Stadtpaziergang auf dieser Webseite – allerdings ohne das Bildmaterial – auch zum Herunterladen und Ausdrucken»⁹ и т. д.

Как видно, каждая коммуникативная задача, поставленная перед обучаемыми, достигается с помощью привлечения электронного ресурса, элементы которого тщательно, пошагово подбираются в течение урока авторами учебника.

К комплектности и прозрачности УМК уже привыкли учителя ИЯ средних школ, но не преподаватели вузов. Согласимся с мнением Ж. Л. Витлина, что до сих пор «теоретические и методические основы учебника ИЯ для средней школы более разработаны, чем для вузов»

⁴Ernst Klett Sprachen GmbH [electronic resours], Stuttgart, 2018.URL: www.klett-sprachen.de.

⁵<https://www.klimt-foundation.com/klimt-info/biografie>

⁶https://www.kunst-zeiten.de/Gustav_Klimt-Leben

⁷http://materials.lehrerweb.at/materials/gs/be/print/klimt/klimt_kartei.pdf

⁸<https://www.youtube.com/watch?v=zhm-irqHnhs>

⁹<https://www.wien.info/de/sightseeing/sehenswuerdigkeiten/jugendstil/klimtspaziergang>

[5, с. 45]. Этого не скажешь о зарубежных учебниках, работа по которым всегда радостное событие.

Возвращаясь к критериям оценивания учебника, приведем сравнительную характеристику трех названных выше УМК по немецкому языку, составленную М. В. Якушевым [14, с. 19-22], и представим ее в виде таблицы.

Таблица

Сравнительная характеристика УМК по немецкому языку

Критерий оценивания	Название УМК/учебника		
	Практический курс немецкого языка	Zeit für Deutsch	Em
Методическая концепция автора	+	+	+
Соответствие современным целям и условиям обучения	-	+	+
Мотивирующие возможности	-	-/+	+
Аутентичность языка и текстов	-	+	+
Предъявление и сопровождение страноведческой информации	-	+	+
Разнообразие упражнений	+	+	+
Современный дизайн	-	-	+
Качество полиграфии	-	-	+
Масштабное использование средств оформления учебника	-	-	+
Комплексность	-	-	+
Направленность на языковой уровень (А, В, С)	-	-	+

Как видно, российские учебники заметно уступают германскому «Em». Для вузовского учебника, как представляется, очень важным критерием должен быть критерий «отличительности», имеется в виду то, что и структура, и внешний вид, и содержание должны отличать вузовский учебник от школьного. К сожалению, но вузовская система обучения иностранным языкам до сих пор игнорирует положительный опыт, накопленный и представленный теорией учебника, и не старается искать «идеальный» готовый учебник, а при формировании своей модели предпочитает разные источники информации, дополняющие «несовершенный» учебник (что не всегда плохо). Однако, как представляется, такой подход препятствует реализации принципа преемственности и очень затрудняет оценивание иноязычной коммуникативной компетенции на разных этапах обучения.

Итак, для обеспечения преемственности в языковом образовании, важно, чтобы учебники, как главные инструменты учебного процесса, максимально соответствовали требованиям, интересам педагогов, с одной стороны; и последовательно выводили обучаемых на новый, более высокий уровень обученности ИЯ, с другой.

В этой связи, как думается, использование зарубежных учебников с осторожной и уместной их адаптацией стало бы решением проблемы. Среди самих студентов вряд ли найдутся те, кто не захочет заниматься по немецким учебникам. Студенты, будущие учителя ИЯ, приобретут опыт работы с зарубежным учебным средством и смогут использовать его в дальнейшей педагогической деятельности.

От российских авторов, взявшихся за создание учебника ИЯ в вузе, требуется высокий профессионализм, поскольку создание учебников – особая профессия, требующая ответственности за воспитание и образование подрастающего поколения [10, с. 39].

Содержание и аутентичность материалов учебников, как правило, не успевают за временем, поэтому выбор учебника ИЯ в школе и вузе будет оставаться актуальной педагогической проблемой. Главное – снабдить учителя и преподавателя четкими критериями оценки учебных средств. Эти же знания полезны и студентам вуза, которые должны сочетать их с достаточно высоким уровнем обученности ИЯ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабилова Е. С. Почему следует использовать при обучении немецкому языку отечественные учебники // Иностранные языки в школе, 2000, № 1. С. 38-39.
2. Бим И. Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе, 2002, № 3. С. 3-8.
3. Бим И. Л., Афанасьева О. В., Радченко О. А. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе, 1999, № 6. С. 13-17

4. Бухаркина М.Ю. Мультимедийный учебник: что это? // Иностранные языки в школе, 2001, № 4. С. 29-33.
5. Витлин Ж. Л. Теоретические и методические основы учебников первого иностранного языка для вузов // Иностранные языки в школе, 2007, № 3. С. 45-50.
6. Волина С. А., Воронина Г. Б., Карпова Л. М. Время немецкому. В 3 частях. Часть 2. Учебник немецкого языка. М. : Ин.язык, 2003. 624 с.
7. Горлова Н.А. Оценка качества и эффективности УМК по иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 2005, № 8. С. 12-19
8. Завьялова В. М., Ильина Л. В. Практический курс немецкого языка (начальный этап). М. : ЧеРо, 2009. 348 с.
9. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М. : СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. 448 с
10. Пассов Е.И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования // Иностранные языки в школе, 2004, № 4. С. 39-45.
11. Рахманов И.В. Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. М. : Русский язык, 1991. С. 9-20.
12. Российское образование [Электронный ресурс] // Федеральный портал. URL:<http://www.edu.ru> (дата обращения: 15.11.2017).
13. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц. М. : АСТ [и др.], 2006. 746 с.
14. Якушев М.В. Научно обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка // Иностранные языки в школе, 2000, № 1. С. 16-22
15. Funk H. Neue Medien im Deutschunterricht // Fremdsprache Deutsch, 1999. Heft 21. S. 5-12.
16. Götze L. Fünf Lehrwerkgenerationen. – Kast/Neuner, 1994. S. 29-30.
17. Heindrichs Wilfried, Sprachlehrforschung. Kohlhammer, 1980. 200 s.
18. Neuner Gerhard. Lehrwerke // Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4.Auflage. Tübingen und Basel: A.Francke, 2003. S. 399-402.
19. Kast B., Neuner G. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin/ München : Langenscheidt 1994, S. 85-95.

E. S. Potrikeeve (Magnitogorsk, Russia)

TOTHEQUESTIONOFESTIMATIONOFAFOREIGNLANGUAGE TEXTBOOK

Abstract. The article deals with the problem of evaluation of foreign language textbooks in Russia; the definition of the textbook as the main educational tool is given; its functions and features of the foreign language textbook are recalled. The article says not so much about the textbook as the learning package, which is a kit of textbooks designed for specific conditions and specific level of training in foreign languages. Features of choice of the textbook for school and high school are compared. Assesses the comprehensive teaching materials published in Germany. The article emphasizes that specific for Russian textbooks on foreign languages is their strict compliance with the programs of the school or University. It compares some of the teaching materials in German language, which are learning German as a foreign language in Russian universities. Namely, on the basis of criteria such as a methodical concept of the author, compliance with modern goals and learning conditions, motivating opportunities, authenticity of language and texts, presentation and maintenance of country information, a variety of exercises, modern design, printing quality, large-scale use of textbook design tools, complexity, focus on the language level (A, B, C). It also describes a fairly new phenomenon in the creation of textbooks in Russia as an electronic application. On the example of the theme "Gustav Klimt" the author illustrates what digital accompaniment to the course /textbook of the German language prepared by "Newsletter" der die DaF-online" is. At the end of the article conclusions about further ways of solving the problem of choosing a suitable textbook for specific conditions and purposes of teaching foreign languages and prospects of University problems associated with the selection and creation of teaching kits for foreign languages are drawn.

Keywords: foreign language, textbook, criteria, German, electronic textbook, level of training.

REFERENCES

1. Babikova E. S. Pochemu sleduet ispol'zovat' pri obuchenii nemetskomu yazyku oteche-stvennye uchebniki, *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages for schools], 2000, no 1, pp. 38-39.
2. Bim I. L. Nekotorye iskhodnye polozheniya teorii uchebnika inostrannogo yazyka, *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages for schools], 2002, no 3, pp. 3-8.
3. Bim I. L., Afanas'eva O. V., Radchenko O. A. K probleme otsenivaniya sovremennogo uchebnika inostrannogo yazyka, *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages for schools], 1999, no 6, pp. 13-17
4. Bukharkina M.Yu. Mul'timediinyi uchebnik: chto eto? *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages for schools], 2001, no 4, pp. 29-33.
5. Vitlin Zh. L. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy uchebnikov pervogo inostrannogo yazyka dlya vuzov, *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages for schools], 2007, no 3, pp. 45-50.
6. Volina S. A., Voronina G. B., Karpova L. M. Vremya nemetskomu. V 3 chastyakh. Chast' 2. Uchebnik nemetskogo yazyka. Moscow : In.yazyk, 2003. 624 p.
7. Gorlova N. A. Otsenka kachestva i effektivnosti UMK po inostrannym yazykam, *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages for schools], 2005, no 8, pp. 12-19/
8. Zav'yalova V. M., Il'ina L. V. Prakticheskii kurs nemetskogo yazyka (nachal'nyi etap). Moscow : CheRo, 2009, 348 p.
9. Mirol'yubov A. A. Istoriya otechestvennoi metodiki obucheniya inostrannym yazykam. Moscow : STUPENI, INFRA-M, 2002, 448 p
10. Passov E.I. Uchebnik kak fenomen sfery inoyazychnogo obrazovaniya, *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages for schools], 2004, no 4, pp. 39-45.
11. Rakhmanov I.V. Nekotorye teoreticheskie voprosy metodiki obucheniya inostrannym yazykam v srednei shkole, *Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: Khrestomatiya*. Moscow : Russkii yazyk, 1991, pp. 9-20.
12. Rossiiskoe obrazovanie [Elektronnyi resurs], Federal'nyi portal. URL:<http://www.edu.ru> (data obrashcheniya: 15.11.2017).
13. Shchukin A.N. Lingvodidakticheskii entsiklopedicheskii slovar' : bolee 2000 edinit. Moscow : AST [i dr.], 2006, 746 p.
14. Yakushev M.V. Nauchno obosnovannye kriterii analiza i otsenki uchebnika inostrannogo yazyka, *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages for schools], 2000, no 1. pp. 16-22
15. Funk H. Neue Medien im Deutschunterricht // *Fremdsprache Deutsch*, 1999. Heft 21. S. 5-12.
16. Götze L. Fünf Lehrwerkgenerationen. – Kast/Neuner, 1994. pp. 29-30.
17. Heindrichs Wilfried, *Sprachlehrforschung*. Kohlhammer, 1980. 200 p.
18. Neuner Gerhard. *Lehrwerke // Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4.Auflage. Tübingen und Basel: A.Francke, 2003. pp/ S. 399-402.
19. Kast B., Neuner G. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin/ München : Langenscheidt 1994, pp. 85-95.

Потрикеева Е. С. К вопросу оценивания учебника иностранного языка // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 31-36

Potrikeeve E. S. To the question of estimation of a foreign language textbook, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 1, pp. 31-36.

Сведения об авторах

Потрикеева Елена Сергеевна - канд. пед. н., доц., доцент кафедры романо-германской филологии и перевода Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия; Potrikeevea@yandex.ru

Author:

Elena S. Potrikeevea, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Translation, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia ; Potrikeevea@yandex.ru

МЕТОДИКА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА В СИСТЕМЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА «ГОРЕ»)

Аннотация. В статье рассматривается актуальная педагогическая проблема изучения культурно значимых концептов. Концепты эмоций имеют особенную ценность для создания эмоциональной картины мира, потому так важно научить студентов филологических и смежных направлений методике концептуального анализа. Овладение механизмом описания концептов развивает исследовательский потенциал личности, позволяет познакомиться с опытом нации в виде общеуниверсальных и культурно-специфических представлений об эмоциональных переживаниях. Необходимость обращения к данной теме обусловлена диффузностью и размытостью дефиниций, вербализующих эмоции в толковых словарях. Средний носитель русского языка может не найти в ответы на вопросы, касающиеся сущности эмоции, отграничения одной эмоции от другой. Автор отмечает, что если бы словари давали нам культурно обусловленные сценарии чувств, то бедность психологического лексикона не была бы проблемой. Новизна статьи заключается в объяснении применения методики анализа концепта на практических занятиях в рамках дисциплины «Лингвокультурология», которая присутствует в учебном плане студентов, обучающихся по направлению 42.03.02 «Журналистика». Описывая этапы применения методики, автор обращается к сущности понятия «концепт» и предлагает план концептуального анализа, опирающийся на ряд методов: метод компонентного семантического анализа (традиционно используемого при описании культурно маркированных признаков концепта, вербализованных в тексте); метод сплошной выборки; метод контекстного анализа; описательный метод, включающий приемы наблюдения, сопоставления, обобщения, а также типологизации анализируемого речевого материала. В статье приводятся результаты концептуального анализа, осуществленного студентами на материале русских пословиц, поговорок и народной сказки «Горе». Оценивая итог работы, автор констатирует, что обучение студентов описанию концептов по предлагаемому плану позволяет продемонстрировать на фактическом материале, что язык и культура – это феномены, тесно связанные с обыденной жизнью, и что их изучение во взаимодействии необходимо для формирования языковой личности.

Ключевые слова: концепт, концептуальный анализ, методика, эмоция, лингвокультурология.

Введение

Изучение культурно значимых концептов, как отмечают С. Г. Шулежкова, А. Н. Михин, О. Е. Чернова, на сегодняшний день является актуальным направлением лингвокультурологических исследований, поскольку позволяет увидеть, какие смыслы вкладывают носители языка в те или иные понятия на определенном этапе социокультурного развития [11, с. 50]. Особенно важны исследования концептов эмоций, поскольку непосредственно сами эмоции во многом определяют мотивационную и когнитивную базу языка. Обращение к этой категории концептов поможет описать «многовековой опыт народа в виде общеуниверсальных и культурно-специфических представлений об эмоциональных переживаниях» [4, с. 108]. Заметим, что проблемы при описании концептов эмоций определяются не только сложностями методологии когнитивной лингвистики, но и сложностью самой эмоции как феномена человеческой психики, тем более, когда она (эмоция) объективируется в языке или речи.

Данная особенность хорошо видна при обращении к филологическим словарям: словарная статья, как известно, отражает обобщенные знания «наивных» носителей языка о том или ином явлении. Именно в дефиниционной части статей раскрывается понятие, составляющее ядро концепта. Иллюстративная часть, предлагающая реальные контексты употребле-

ния слова, описывает смысловую периферию концепта. Например, иллюстративная часть словарной статьи слова «радость» в «Толковом словаре русского языка» Д. Н. Ушакова дает неоднозначное языковое выражение описываемой эмоции. Иллюстрация демонстрирует то градацию интенсивности эмоции радости (*острая, захватывающая – тихая – улеглась*): *Острая захватывающая радость вдруг овладела им* (Чехов); *Воспоминание об этом времени разливало тихую радость в душе моей* (Аксаков); *Когда улеглась радость...* (Герцен)¹⁰; то показывает соматическое выражение эмоции: *Глаза, лицо сверкают, светятся радостью; радость освещает, озаряет лицо, глаза; И светлая горит в очах их радость* (Жуковский)¹¹.

Эмоции связаны с чувствованиями, ощущениями, т. е. явлениями, которые трудно разграничить, дать точные и исчерпывающие определения. К примеру, С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова в «Толковом словаре русского языка» дают следующую дефиницию слову «печаль». **Печаль**: 1. Чувство грусти, скорби, состояние душевной горечи. *В глубокой печали. Тихая п.*¹² Очевидна неудовлетворительность определения рассматриваемого слова. Его значение передано синонимическим рядом, что обусловлено трудностью толкования любой эмоции. Обращение к словам, посредством которых авторы словаря формулируют значение слова «печаль», также не дает ясности: Ср. **Скорбь**. Крайняя печаль, горесть, страдание. *Глубокая с.*¹³; **Горесть**. Горе, печаль, скорбь. *Чувство горести*¹⁴. Таким образом, на понятийном уровне значение слова «печаль» эксплицировано диффузно и размыто.

Несмотря на большое количество публикаций, посвященных исследованию концептов, в настоящий момент нет описания методики обучения студентов анализу концептов. Между тем, потребность в овладении студентами механизмом исследования концептов существует как у самих студентов, так и у преподавателей-филологов. Причин этому несколько. Во-первых, русская лингвокультура чрезвычайно богата, вследствие чего многие учебные пособия не в состоянии адекватно и полно ее отразить, что негативно сказывается на качестве знаний. Во-вторых, современная действительность многообразна и нестабильна, что обуславливает быстрое устаревание научных работ, характеризующих ее. В-третьих, усвоение методики анализа концептов развивает исследовательский потенциал личности, положительно влияет на усвоение знаний, повышает, как справедливо замечает С. Л. Андреева, «уровень гуманитарного образования» [1, с. 161].

Данная статья посвящена опыту обучения студентов-журналистов методике концептуального анализа. Прежде всего, обозначим теоретические основания для понимания ключевого понятия и его описания.

Культурный концепт – «мыслительная единица, содержание которой, а также ее взаимодействие с другими концептами зависят от изменений в культуре и, соответственно, массовом сознании» [9, с. 10]. Задачами концептуального анализа являются: экспликация ценностей русской лингвокультурологической общности, объективированных семантикой языковых единиц; изучение механизмов представления культурных смыслов компонентами значения слов; исследование вербализованных в русском языке стереотипов, составляющих содержание концепта.

План концептуального анализа

В соответствии с поставленными задачами студентам предлагался план с кратким описанием методики анализа.

1. Назвать концепт (то есть найти слово, которое может обозначать описываемый смысл). Если концепт обозначается несколькими словами-синонимами, то из них выбрать то

¹⁰ Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. Т. 3 М. 1939. С. 1110-1111.

¹¹ Там же.

¹² Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 2003. С. 516.

¹³ Там же. С. 724.

¹⁴ Там же. С. 139.

слово, которое отвечает следующим критериям: а) общеизвестность; б) большое количество значений (многозначность); в) наличие абстрактного значения; г) частотность в речи (по частотным и толковым словарям).

2. Определить семантическое ядро концепта. Для этого необходимо из толковых и энциклопедических словарей выписать дефиниции слова-имени концепта. Далее при помощи компонентного анализа составить обобщенную смысловую структуру лексического значения слова-имени концепта.

3. Выявить смысловую периферию концепта.

3.1. Подобрать материал (тексты художественной литературы, СМИ, речь определенной группы носителей русского языка и др.), учитывая, в какой сфере общения и в каком временном периоде будет проводиться анализ бытования концепта.

3.2. Выписать (при помощи методики сплошной выборки) из данного материала все высказывания, которые содержат языковые средства, выражающие исследуемый смысл. Ими могут быть: слова в прямом значении; слова в переносном значении; синонимы, в том числе эвфемизмы; однокоренные слова; устойчивые словосочетания; фразеологизмы; синтаксические конструкции; афоризмы; субъективные дефиниции; публицистические и художественные тексты и т.д.

3.3. Сформулировать (при помощи контекстного анализа) присутствующие в языковых средствах смыслы.

3.4. Сравнить полученные смыслы со смыслами ядра.

3.5. Отметить интегральные (похожие на ядерные) и дифференциальные (отличные от ядерных) смыслы.

3.6. Сопоставить дифференциальные смыслы с культурными категориями (представлениями, верованиями, стереотипами, мифологемами, идеологемами, ассоциациями и т.д. носителей языка) и общечеловеческими ценностями.

4. Описать содержание концепта (при помощи описательного метода), опираясь на выявленные в процессе анализа смыслы ядра и периферии. В составленном тексте необходимо сформулировать:

а) понятийный компонент (смыслы ядра);

б) культурный компонент (смыслы ядра и периферии, соотнесенные с культурными категориями);

в) ценностный компонент (смыслы ядра и периферии, отражающие общечеловеческие ценности, значимые для носителей языка).

Как можно видеть из представленного плана, исследование содержания концепта включает в себя следующие этапы-методы:

- метод компонентного семантического анализа, используемый при выделении вербализованных культурно маркированных признаков концепта;

- методика сплошной выборки;

- метод контекстного анализа;

- описательный метод (приемы наблюдения, сопоставления, обобщения, типологизации анализируемого материала).

В практике внедрения методики концептуального анализа представляется целесообразным первоначально изучить алгоритм выполнения аналитических действий, обусловленных на каждом этапе методами лингвистического анализа. Каждый этап требует теоретической подготовки, например, процесс овладения описательным методом при характеристике содержания концепта целесообразно начинать со знакомства с «классическими образцами». Для этого студентам предлагается подготовить устные сообщений по материалам работ «корифеев» когнитивной лингвистики З. Д. Поповой и И. А. Стернина [6; 7], А. Д. Шмелева [10] и др. Только затем студенты могут приступить к усвоению собственно концептуального анализа.

Результаты апробации

Приведенная выше методика была успешно применена при анализе концептов эмоций. Обращение к ним не случайно. Русский язык богат словами и выражениями, которые материализуют эмоции. Однако сейчас средний носитель русского языка имеет бедный психологический лексикон. Мало кто может толково и внятно объяснить, почему русская зависть белая, что такое русская тоска, почему бледнеют от стыда и т.д. Если бы словари давали нам культурно обусловленные сценарии чувств, то бедность психологического лексикона не была бы проблемой. Определение содержания концептов эмоций, на наш взгляд, способно исправить ситуацию.

В рамках дисциплины «Лингвокультурология» студентам-журналистам 2 курса было предложено описать концепт «горе» в традиционной русской культуре. Представленное ниже описание является итогом самостоятельной коллективной работы студентов, проведенного концептуального анализа по данному выше плану.

«Компонентный анализ словарных статей из «Толкового словаря русского языка» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой и «Словаря синонимов русского языка» под редакцией А. П. Евгеньевой [8] позволил выявить смысловое ядро концепта. По данным словарей, существительное «горе» имеет в русском языке два значения: 'чувство душевного страдания' и 'тяжелые обстоятельства чьей-л. жизни'¹⁵. В соответствии с этими двумя значениями слово «горе» возглавляет два различных синонимических ряда: (1) *скорбь, горесть, горечь* и (2) *несчастье, беда, бедствие, напасть, лихо, поруха, злосчастие, злополучие*¹⁶.

В речи эти значения сильно, подчас неразрывно связаны. Как правило, «горе» в значении 1 является следствием «горя» в значении 2, то есть «тяжелые обстоятельства чьей-л. жизни» всегда вызывают «чувство душевного страдания».

Концептуальные смыслы, составляющие смысловую периферию концепта, сформулированы на материале анализа русской народной сказки «Горе» [2], пословиц и поговорок из словаря В. И. Даля «Пословицы русского народа» [3]. Описание содержания концепта дало следующий лингвокультурологический портрет горя.

В русском сознании горе всегда находится рядом с человеком и его приход не занимает много времени: *По горе не за море (прибавка: не огребешься дома). Беду скоро наживешь, да не скоро выживешь. Со стороны горе, с другой море, с третьей болото да мох, а с четвертой – ох! Лихо беде напасть, скоро можно пропасть. Беда висит над головой*¹⁷. Беда – что с гор вода¹⁸.

Появление горя в жизни человека обусловлено многими факторами.

Горе самостоятельно может завладеть человеком: *Пришли на Настю беды да напасти*¹⁹. *Не думал, не гадал, как в беду попал*²⁰.

Приход горя в жизнь человека предопределен Богом или какими-то высшими природными силами: *Подумаешь – горе; а раздумаешь – власть Господня*²¹. *Горе поверху плыло, погодой к берегу прибило*²².

Горе может исходить от людей, которые окружают человека: *Жить было тихо, да от людей лихо*²³.

Иногда человек по недоразумению или глупости сам может позвать горе: *Недолго беду*

¹⁵ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М. 2003. С. 138.

¹⁶ Словарь синонимов русского языка / АН СССР, Институт русского языка; под ред. А. П. Евгеньевой. 1975. С. 106.

¹⁷ Даль В.И. Пословицы русского народа. М. 2004. С. 90.

¹⁸ Там же. С. 85.

¹⁹ Там же. С. 81.

²⁰ Там же. С. 79.

²¹ Там же. С. 87.

²² Там же. С. 79.

²³ Там же. С. 81.

на себя накликают.

Мужик запел песню, и послышалось ему два голоса; он перестал и спрашивает жену:

– *Это ты мне подсобляешь петь тоненьким голоском?*

– *Что с тобой? Я вовсе и не думала.*

– *Так кто же?*

– *Не знаю! – сказала баба. – А ну запой, я послушаю.*

Он опять запел; поет-то один, а слышно два голоса; остановился и спрашивает:

– *Это ты, Горе, мне петь пособляешь?*

Горе отозвалось:

– *Да, хозяин! Это я пособляю.*

– *Ну, Горе, пойдём с нами вместе²⁴.*

Горе в одноименной русской народной сказке и некоторых пословицах, поговорках предстает как некое существо, подстерегающее человека или гонящееся за ним. Оно имеет человекоподобную внешность: у него есть голова, руки, ноги, оно обладает тоненьким голосом, носит одежду (*Горе лыком подпоясано. Горе в лохмотьях, беда нагишом²⁵*), оно может петь, ходить, выпивать (... *зовет в кабак, ... пропивает вещи, ... захоло с похмелья, ... голова болит, ... зовёт винца испить²⁶*), выполнять действия, требующие физической силы (*Горе велит мужику поднимать камень. Мужик поднимает Горе пособляет: вот подняли, а под камнем яма – полна золотом насыпана²⁷*). Горе обладает детским интеллектом: любит играть в прятки, к примеру, приходит герой к Горю:

– *Что ты, Горе, все на боку лежишь?*

– *А что же мне больше делать?*

– *Что делать! Пойдем на двор в прятки играть.*

А Горе и радо: вышли на двор. Сперва купец спрятался – Горе сейчас его нашло, после того черед Горю прятаться²⁸;

оно любопытно: Посмотри-ка, Горе, никак, там еще деньги остались?

Горе наклонилось:

– *Где? Я что-то не вижу!*

– *Да вон в углу светятся!*

– *Нет, не вижу.*

– *Полезай в яму, так и увидишь.*

Горе полезло в яму²⁹;

любит хвалиться своими способностями:

– *Ну, – говорит, – меня не скоро найдешь! Я хоть в какую щель забьюсь.*

– *Куда тебе! – отвечает купец. – Ты в это колесо не влезешь, а то в щель!*

– *В колесо не влезу? Смотри-ка, еще как спрячусь!*

Влезло Горе в колесо³⁰.

Чувство горя очень болезненно: *Не бархатом меня от этого по сердцу погладило³¹. Ни дохнуть, ни глотнуть. Ни стать, ни сесть. Горе горевать – не пир пировать³².*

В пословицах указывается на конкретное место обитания эмоции – сердце, которое, согласно русской «наивной анатомии», является самым важным органом человека.

²⁴ Горе // Народные русские сказки А. Н. Афанасьева. М. 1957. С. 434.

²⁵ Даль Д. И. Указ. соч. С. 78.

²⁶ Горе. С. 434.

²⁷ Там же.

²⁸ Там же. С. 436.

²⁹ Там же. С. 435.

³⁰ Там же. С. 436.

³¹ Даль Д. И. Указ. соч. С. 78.

³² Там же. С. 82.

Горе может быть очень продолжительным по времени, вплоть до бесконечности: *Ни дна, ни покрывки, ни от беды передышки*³³. *Нос вытащит – хвост увязит; хвост вытащит – нос увязит. Горе – что море: ни переплыть, ни вылакать*³⁴. Более того, интенсивность этого чувства со временем только нарастает: *Горе, что ногти (т. е. все растет)*³⁵.

Оно настолько истощает эмоциональное состояние, что человек готов совершить страшный грех – самоубийство: *Только и ходу, что из ворот да в воду. Хоть в петлю. Хоть зарезаться. Попоститься да и в воду спуститься*³⁶. *Жить нельзя, а умереть не дают. Ни жить, ни умереть*³⁷. *От горя хоть в море, от беды в воду*³⁸.

Русское языковое сознание относится к переживанию горя со смирением и покорностью: *Горе да беда – с кем не была? Кто горя не знал? Кто горя не видывал? Кто беды не бедовал? Кто греха над собою не видывал? Горевать не горевать, и хоронить не миновать. Одна беда не беда*³⁹. *Носи платье, не складывай; терпи горе, не сказывай! Горе не море: выпьешь до дна. И в аду люди живут*⁴⁰. *Горя много, а смерть одна*⁴¹. Грустная созерцательность, пассивность и смирение очень характерны для русского языкового сознания, поскольку соотносятся с одной из важнейших христианских добродетелей, предлагающей принятие всего, что ниспосылается человеку.

Идея покорности в пословицах подчас гиперболизируется и трансформируется в идею страдания. Русский человек не представляет жизни без горя: *Всего горя не переплачешь: даст Бог, еще много впереди*⁴². *По полугорю не плачут, а плачут (или: тужат) по целому*⁴³. *Вот горе, что горевать не по чем*⁴⁴. *При худе худо; а без худа и того хуже (или: и вовсе худо)*⁴⁵.

Как общефилософские, диалектические можно квалифицировать пословицы: *Во всяком худе не без добра. Все на свете к лучшему. Где радость, тут и горе; где горе, там и радость. Не видав горя, не узнаешь и радости. Не вкусив горького, не узнаешь и сладкого*⁴⁶. *Натерпишься горя – узнаешь, как жить (или: научишься жить)*⁴⁷. *Кто в нужде (или: в горе, в обиде) не бывал, тот ее и не знал (или: не видал)*⁴⁸. Согласно пословицам горе в некоторых случаях необходимо человеку, потому что несет воспитательную функцию. Оно помогает человеку увидеть жизнь и почувствовать в полной мере то доброе и хорошее, что она может дать.

Таким образом, понятие горя соединяет в себе две идеи русской языковой картины мира: будущее непредсказуемо, и человек может контролировать происходящие события. Их можно назвать ключевыми для русского менталитета, так как именно им мы обязаны сентенциями типа «не все в жизни зависит от личности», «человек может столкнуться сокрушающей силой обстоятельств». Такие представления дают достаточно «удобный» способ примириться с непредсказуемостью жизни. Но в слове «горе» есть и другое представление: тяготы

³³ Там же. С. 76.

³⁴ Там же. С. 81.

³⁵ Там же. С. 76.

³⁶ Там же. С. 81.

³⁷ Там же. С. 82.

³⁸ Там же. С. 90.

³⁹ Там же. С. 83.

⁴⁰ Там же. С. 86.

⁴¹ Там же. С. 78.

⁴² Там же. С. 83.

⁴³ Там же. С. 84.

⁴⁴ Там же. С. 85.

⁴⁵ Там же. С. 86.

⁴⁶ Там же. С. 83.

⁴⁷ Там же. С. 84.

⁴⁸ Там же. С. 87.

понимаются как Божественный, нравственный долг. Человек должен пережить то, что предначертано ему свыше, иные действия будут расцениваться как уклонение от выполнения долга.

Горе очень активно и привязчиво: *Лихо не лежит тихо: либо катится, либо валится, либо по плечам рассыпается*⁴⁹. *Не отбиться от Горя. Горе горемычное привязалось. Крепко насело горе на шею*⁵⁰.

Избавиться от него нелегко, но можно. Тексты предлагают много способов: от волшебных (1. *Горе полезло в яму; только что спустилось туда, а мужик и накрыл его камнем*⁵¹. 2. *Влезло Горе в колесо; купец взял да и с другого конца забил во втулку дубовый клин, поднял колесо и забросил его вместе с Горем в реку*)⁵² и мистических (*Зашивай горе в тряпичку! Завей горе веревочкой! Горе с плеч долой. Скинь горе с плеч! Сбыл беду, что соседову жену*⁵³ *В беде не унывай, на Бога уповай!*)⁵⁴ до вполне реальных (*Час в добре пробудешь – все горе забудешь. Терпи горе: пей мед*⁵⁵. *Горе не заедают (прибавка: а запить можно.)*)⁵⁶.

В пословицах представлена эстетическая оценка горя: *Печаль не красит, горе не цветит. Не годы старят, горе. Горе одного только рака красит (т. е. кипятка)*⁵⁷. Русским этносом осуждается переживание этой эмоции, поскольку горе лишает человека жизненных сил и оставляет неизгладимый след в его внешности. Человек, находящийся во власти горя, не может есть, пить, спать: *Придет беда – не пойдет на ум и еда*⁵⁸. *Сон не берет, дрема не клонит, еда на ум нейдет*⁵⁹. Чувство настолько тяжелое, что вызывает слезы: *Придет беда – проймет (прошибет) слеза. Горе молчать не будет. Где горе, тут и слезы. У горя и слезы*⁶⁰. Горе влияет и на социальный статус человека. Чаще всего оно несет бедность (*Беда и богатого мужика бездомит*⁶¹) и как следствие негативное отношение членов социума (*В радости сыщут, а в горести забудут*).⁶²

Можно заключить, что в сказке и в пословицах и поговорках русского народа, выражены следующие образные представления о горе: оно причиняет переживающему его человеку моральный и физический ущерб, препятствует выполнению ежедневных обязанностей, лишает активности. Горе имеет явное соматическое оформление. Указывается место пребывания – сердце. Наряду с покорной пассивностью в переживании горя тексты дают волшебные, мистические и реальные/бытовые способы избавления от горя».

Подводя итог, отметим, что, несмотря на многие объективные трудности, обучение студентов описанию концептов позволяет показать им на практике, что язык – система, которая отражает культурно-национальное миропонимание и требует пристального внимания со стороны его носителей.

⁴⁹ Даль Д. И. Указ. соч. С. 82.

⁵⁰ Горе. С. 434.

⁵¹ Там же. С. 435.

⁵² Там же. С. 436.

⁵³ Даль Д. И. Указ. соч. С. 85.

⁵⁴ Там же. С. 83.

⁵⁵ Там же.

⁵⁶ Там же. С. 76.

⁵⁷ Там же. С. 76.

⁵⁸ Там же. С. 77.

⁵⁹ Там же. С. 82.

⁶⁰ Там же. С. 77.

⁶¹ Там же. С. 81.

⁶² Там же. С. 87.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева С. Л. Гуманитарные науки и гуманитарное образование 2016: новые исследования, концепции, идеи // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 1 (1). С. 161–170.
2. Горе // Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: в 3 т. Т. 2. М.: Государственное издательство художественной литературы. 1957. С. 433–436.
3. Даль В. И. Пословицы русского народа. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2004. 752 с.
4. Дмитриева Ю. В. Эмоциональный концепт «радость» и его отражение лексико-фразеологическими средствами языка (на материале английского, немецкого и русского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 6(60): В 3-х ч. Ч. 1. С. 108–110.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. 944 с.
6. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Изд-во «Истоки», 2003. 191 с.
7. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира. Воронеж: Истоки, 2003. 59 с.
8. Словарь синонимов русского языка / АН СССР, Институт русского языка; под ред. А. П. Евгеньевой. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1975.
9. Чернова О. Е. Текст и дискурс [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие. М.: ФЛИНТА, 2013. 137 с.
10. Шмелев А. Д. Русский язык и внеязыковая действительность. М.: Языки славянской культуры, 2002. С. 295–463.
11. Шулежкова С. Г., Михин А. Н., Чернова О. Е. Концепты *революция* и *война* в материалах российских СМИ об Украине 2014-2015 гг. // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. 3 (48). С. 50–61.
12. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов: В 4 т. Т. 3. П-Р. 1939. 714 с.

O. E. Chernova (Magnitogorsk, Russia)

THE METHODS OF TRAINING ANALYSIS OF CONCEPTS OF STUDENTS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES (ON THE MATERIAL OF THE CONCEPT "WOE")

Abstract. The material is devoted to the actual pedagogical problem of studying culturally significant concepts. Concepts of emotions are of special value and significance for creating an emotional picture of the world, so it is important to teach methods of analyzing the concepts of students of philological specialties. Mastering the mechanism of describing concepts develops the research potential of the individual, allows you to get acquainted with the experience of the nation in the form of generally universal and culturally specific ideas about emotional experiences. The need to address this topic is determined by the indefiniteness and blurring of the definitions of the verbalizing emotions of words in explanatory dictionaries. The average native speaker of the Russian language cannot find in them answers to the questions concerning the essence of emotion, the delimitation of one emotion from another. It is noted that if the dictionaries gave us culturally conditioned scenarios of feelings, then the poverty of the psychological lexicon would not be a problem. The novelty of the article is to explain the application of the concept analysis methodology to practical exercises within the discipline "Cultural linguistics", which is present in the curriculum of students pursuing the 42.03.02 direction "Journalism". Describing the stages of application of the methodology, the essence of the notion "concept", to the plan of conceptual analysis, which includes the method of component semantic analysis used in the allocation of verbalized culturally marked signs of the concepts mentioned as well as the method of continuous sampling is mentioned, the method of context analysis and descriptive method (methods of observation, comparison, generalization, classification of the analyzed material). The article presents the result of the conceptual analysis of students, carried out on the basis of Russian proverbs, sayings and the folk tale "Woe". Evaluating the result of the work, it states in the article that, despite many objective difficulties, teaching students to describe concepts allows them to show in practice that language and culture are phenomena that are closely related to our everyday life, and their study is an interesting and not boring thing.

Keywords: concept, conceptual analysis, methodology, emotion, cultural linguistics.

REFERENCES

1. Andreeva S. L. Gumanitarnye nauki i gumanitarnoe obrazovanie 2016: novye issledovaniya, kontseptsii, idei, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research]. 2017, vol. 1, no 1 (1), pp. 161–170.
2. Gore, Narodnye russkie skazki A. N. Afanas'eva: v 3 t. vol. 2. Moscow : Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoi literatury. 1957. pp. 433-436.
3. Dal' V. I. Poslovitsy russkogo naroda. Moscow : OOO «Izdatel'stvo AST» : OOO «Iz-datel'stvo Astrel'», 2004. 752 p.
4. Dmitrieva Yu. V. Emotsional'nyi kontsept «radost'» i ego otrazhenie leksiko-frazeologicheskimi sredstvami yazyka (na materiale angliiskogo, nemetskogo i russkogo yazykov), *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Issues of Theory and Practice]. 2016. no 6(60): V 3-kh ch. vol. 1, pp. 108–110.
5. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovy slovar' russkogo yazyka : 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii. Moscow : OOO «ITI Tekhnologii», 2003. 944 p.
6. Popova Z. D., Sternin I. A. Ocherki po kognitivnoi lingvistike. Voronezh: Izd-vo «Istoki», 2003. 191 p.
7. Popova Z. D., Sternin I. A. Yazyk i natsional'naya kartina mira. Voronezh: Istoki, 2003. 59 p.
8. Slovar' sinonimov russkogo yazyka / AN SSSR, Institut russkogo yazyka; pod red. A. P. Evgen'evoi. L.: Nauka, Leningradskoe otdelenie, 1975.
9. Chernova O. E. Tekst i diskurs [Elektronnyi resurs]: uchebno-metodicheskoe posobie. Moscow: FLINTA, 2013, 137 p.
10. Shmelev A. D. Russkii yazyk i vneyazykovaya deistvitel'nost'. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2002, pp. 295–463.
11. Shulezhkova S. G., Mikhin A. N., Chernova O. E. Kontsepty revolyutsiya i voina v materialakh rossiiskikh SMI ob Ukraine 2014-2015 gg., *Voprosy kognitivnoi lingvistiki* [Issues of Cognitive Linguistics]. 2016. no 3 (48). pp. 50–61.
12. Ushakov D. N. Tolkovy slovar' russkogo yazyka. Moscow: Gos. in-t «Sov. entsikl.»; OGIZ; Gos. izd-vo inostr. i nats. slov: V 4 t. vol. 3. P-R. 1939. 714 p.

Чернова О. Е. Методика концептуального анализа в системе филологической подготовки студентов вуза (на примере концепта «горе») // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 37-45.

Chernova O. E., The methods of training analysis of concepts of students of philological specialties (on the material of the concept "woe"), *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, N no 1, pp. 37-45

Сведения об авторе

Чернова Оксана Евгеньевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; ocher08@inbox.ru

Author:

Oksana E. Chernova, PhD in Linguistics, Associate Professor of the Department of the Russian Language, General Linguistics and Mass Communication, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; ocher08@inbox.ru

II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

УДК 930.25(09)

М. Ю. Киселев (Москва, Россия)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ АРХИВНОГО ДЕЛА В АКАДЕМИИ НАУК (1728-1991 гг.)

Аннотация. В статье представлена информация о становлении и развитии архивного дела в Академии наук на протяжении более чем 200 лет, что было непосредственно связано с деятельностью Архива Академии наук и его филиала. Разработанные Архивом Академии наук СССР нормативно-методические материалы по организации делопроизводства, комплектованию, экспертизе ценности, учету документов и их научному описанию были внедрены в академических архивах, что способствовало организации единой системы документооборота и архивного дела в одном из крупнейших ведомств страны. Серьезным испытанием для академического архивного дела стала Великая Отечественная война. Основным итогом самоотверженной работы академических архивистов в военное время стало сохранение ценного документального наследия Академии наук. В послевоенные годы в ряде регионов России были организованы научные центры Академии наук СССР, в которых были созданы научные архивы, а также научно-отраслевые архивы, научно-методическое руководство которыми было возложено на Архив АН СССР. В годы социалистического строительства Архив АН СССР превратился в научно-исследовательское учреждение, ставшее центром архивной системы АН СССР и прообразом для создания других научных архивов страны. Публикации архива о составе и содержании фондов личного происхождения и фондов академических учреждений позволили ввести в научный оборот большой комплекс документов по истории российской науки и культуры. Академический архив и его филиал внесли значительный вклад в развитие отечественного архивоведения и архивного дела в России, что поставило их в один ряд с крупнейшими центральными архивными учреждениями страны.

Ключевые слова: Академия наук, архив, история, делопроизводство, архивное дело, нормативно-методические материалы

Архив Российской академии наук (РАН) и его Санкт-Петербургский филиал, созданный в 1728 г., остаются крупнейшим и старейшим ведомственным хранилищем документов по истории российской и зарубежной науки и культуры, самой Академии наук, ее учреждений и организаций, а также российских и иностранных ученых. История Санкт-Петербургского филиала Архива Российской академии наук (до 1963 г. Архива АН СССР) изучена достаточно полно в трудах его директоров Г. А. Князева [5] и В. Тункиной [13]. В то же время летопись Архива Российской академии наук, в том числе его Московского отделения Архива АН СССР, не велась, исключение составляет диссертационное исследование Н. М. Осиповой [9].

В 2018 г. исполняется 100 лет Государственной архивной службе России. Она была учреждена 1 июня 1918 г. декретом Совет Народных Комиссаров «О реорганизации и централизации архивного дела в РСФСР»¹. Тогда же в нашей стране впервые были узаконены и обнародованы принципы и технологии организации архивного дела, заложены основы упорядочения архивного фонда страны, а также подтверждена необходимость государственного надзора за архивной отраслью с помощью центрального органа управления. Архивы правительственных учреждений, как ведомственные структуры, были полностью расформированы, а все их единицы хранения вошли в Государственный архивный фонд. Однако другие

¹ Декрет Совета Народных Комиссаров о реорганизации и централизации архивного дела. 1 июня 1918 г. (регистрационный № 504) [Электронный ресурс]. // Росархив [Сайт]. URL: <http://archives.ru/press/31-01-2014-kollegia-report-sorokin.shtml>.

ведомственные архивы сохранились. Среди них оказался и академический архив, которому в нынешнем году исполняется 290 лет. В год общегосударственного реформирования архивного дела началось создание Архивного фонда Академии наук, как составной части Государственного архивного фонда СССР. Рассмотрим основные этапы становления и развития архивного дела в Академии наук нашей страны.

История Архива РАН восходит к началу истории самой Академии наук. Вскоре после образования Санкт-Петербургской академии наук и художеств в 1725 г. в соответствии с «Генеральным регламентом» Петра Великого, обязавшим государственные учреждения создавать архивы, возник вопрос о хранении академических «бумаг». В 1728 г. распоряжением первого президента Санкт-Петербургской академии наук и художеств «к архиву» был определен Г. Ф. Миллер – студент академической гимназии, который впоследствии стал знаменитым ученым, академиком и много сделал для собирания и сохранения документов Академии наук. Академия наук придавала большое значение Архиву: по первому академическому уставу 1747 г. руководство им было обязанностью конференц-секретаря академии.

Созданный архив хранил документы высшего научного органа Академии наук – Конференции (позднее – Общего собрания действительных членов академии). Так было положено началу Конференц-архиву (1728–1917), в котором хранились протоколы заседаний ученых собраний академиков, документы о научной деятельности Академии наук и ее связях с западноевропейскими академиями и другими научными учреждениями, с зарубежными учеными. В XVIII–XIX вв. в архив поступали рукописи трудов и биографические документы ученых, рукописи – И. Г. Гмелина, Х. Гольдбаха, Г. В. Рихмана, Л. Эйлера и др.; протоколы заседаний Конференции; сохраненные, но мало систематизированные материалы исследования истории и природы России, собранные в ходе академических экспедиций разных лет на Камчатку, по Западной и Восточной Сибири, Дальнему Востоку, Алтаю, Уралу, Кавказу; письма знаменитых иностранных ученых века Просвещения – Д. Бенулли, Ж. Л. Де Аламбера, Д. Дидро, П. Лапласа, Г. В. Лейбница и др.

Примерно в то же время, что и Конференц-архив, был создан архив Канцелярии Академии наук, в котором откладывались документы научно-организационного и административно-хозяйственного содержания. С присоединением в 1841 г. к Академии наук Российской академии (1783-1841) на правах Отделения русского языка и словесности, в академической архивной системе появился еще один архив. Таким образом, к началу XX в. в Академии наук действовало несколько самостоятельных архивов; архивы первых научных академических учреждений хранились в них. Библиотека Академии наук, а позднее Институт востоковедения, Физико-математический институт также занимались собиранием рукописей, личных документов ученых.

В 1917 г. архив был преобразован в Архив Российской академии наук. В 1922 г. был создан единый Архив Российской академии наук (с 1925 г. – Архив АН СССР). С этого момента он становится общеакадемическим научным учреждением, расширяет свои функции. Положение об Архиве АН СССР, принятое 9 ноября 1930 г., определило его статус как «общего Архива АН», «куда поступают на хранение архивные материалы, отложившиеся от научной и деловой деятельности АН и ее учреждений, а также архивные фонды членов АН и отдельных ученых, имеющих значение для истории Академии наук и истории науки» [7, с. 203]. Таким образом, было юридически закреплено право Академии наук на самостоятельное постоянное хранение документов.

В 1933 г. вышел первый выпуск путеводителя по фондам Архива АН СССР «Обозрение архивных материалов»², в который была включена информация о составе и содержании 170 фондов и 14 разрядов (коллекций), хранившихся в архиве: фондах учреждений Академии

² «Обозрение архивных материалов [Электронный ресурс] // Архивы Академии наук. URL: <http://arran.ru/?q=ru/obozi>

наук, личных фондах членов Академии наук и других ученых, архивных разрядах (собраниях отдельных документов) [7]. Создание таких справочно-информационных сборников продолжалось в течение последующих 50 лет (последнее обозрение вышло в 1986 г.).

Важным направлением деятельности Архива АН СССР стало нормативно-методическое и учебно-методическое сопровождение деятельности архивных работников. Так, уже в 1935 г. директор Архива Г. А. Князев написал одно из первых советских учебных пособий по организации архивного хранения документов «Теория и техника архивного дела (Опыт систематического руководства)» [4]. Время написания этой книги совпадало с разработкой (также под руководством Г.А. Князева) нормативного акта – «Инструкции по научной и деловой документации для учреждений Академии наук СССР»³. Значимость данного документа заключалась в том, что им впервые внедрялся в практику систематизации документов единый для всех учреждений Академии наук классификатор вопросов, на основе которого в учреждениях составлялась номенклатура дел.

В 1936 г. переезд руководства Академии наук в Москву потребовал организационного деления Архива. Так было создано Московское отделение Архива АН СССР.

В 1938 г. Архивом разработан первый «Перечень дел и документов учреждений АН СССР с указанием сроков хранения»⁴, предназначенный как для центрального органа Академии наук, так и для ее подведомственных учреждений и организаций. Это был второй серьезный шаг на пути разработки и внедрения единых государственных подходов к систематизации документов. Перечень был согласован с архивным ведомством СССР и утвержден Президиумом Академии наук СССР в 1939 г. Оба норматива (инструкция и перечень) регламентировали во всех учреждениях Академии наук систематизацию документов по общей схеме, что должно было не только ввести единообразие в делопроизводство, унифицировать заголовки дел, но и заложить единые учетные принципы, например, общую структуру архивной описи.

Серьезным испытанием для академического архивного дела стала Великая Отечественная война. Часть документальных комплексов Архива АН СССР и его Московского филиала была эвакуирована, однако многие ценные документы остались в архивохранилищах Москвы и Ленинграда. Основным итогом самоотверженной работы академических архивистов в военное время стало сохранение документального наследия Академии наук. В послевоенные годы в ряде регионов России были организованы научные центры Академии наук СССР, в которых были созданы научные архивы, а также научно-отраслевые архивы, научно-методическое руководство которыми было возложено на Архив АН СССР.

Взросшие потребности общества и государства в ретроспективной документной информации, вызванные в 1950-е гг. интенсивным развитием науки, потребовали от архивов новых справочно-поисковых возможностей. Для решения этой задачи было необходимо детализировать описание и учет документальных материалов по актуальным классификационным схемам архивов и перейти от практики использования инвентарных описей к составлению научных архивных описей. В 1954 г. президентом АН СССР А. Н. Несмеяновым и начальником Главного архивного управления МВД СССР Б. И. Мусатовым был утвержден новый «Перечень документальных материалов, образующихся в деятельности Академии наук СССР, учреждений и организаций ее системы, с указанием сроков хранения материалов» [10]. Этот документ стал основным руководством для делопроизводителей и архивариев в вопросах классификации материалов, формировании и систематизации дел в текущем делопроизводстве (при составлении номенклатур и организации научно-справочного аппарата

³ 1. Архив АН СССР. Московское отделение. Управленческая документация // АРАН. Ф. 7-м. Оп.1-1936. Д.6. Л.1-35.

⁴ Архив АН СССР. Московское отделение. Управленческая документация // АРАН. Ф. 7-м. Оп.1-1938. Д. 37. Л. 2-19.

та архива). Однако уже в 1955 г. директором архива Г. А. Князевым был составлен и введен в действие новый «Классификатор научно-организационной и деловой документации (делопроизводства) учреждений Академии наук СССР» [3], а в 1959 г. им же было подготовлено «Пособие по обработке, хранению и использованию документальных материалов в учреждениях Академии наук СССР» [12], содержащее рекомендации по классификации архивных документов и составлению описей именно с учетом запросов пользователей и других практических задач Архива Академии наук. Уже к концу 1950-х гг., как показывают наши исследования, «классификационная схема систематизации документальных материалов позволила учреждениям и организациям Академии наук создавать описи на научно-методической основе, унифицировать их структуру, частично раскрыть содержание и конкретизировать заголовки дел» [2]. Важно, что эта же схема использовалась для систематизации карточек в архивных каталогах. Однако она была предназначена только для документов, отложившихся в делопроизводстве учреждений и организаций Академии наук, и не распространялась ни на специальные виды документальных материалов (чертежи, карты, проекты, рисунки, негативы и позитивы фотоснимков и кинофильмов, звукозаписи и т.п.), ни на документы личных фондов ученых. Указанные ограничения ставили перед руководством Архива АН новые задачи, которые последовательно решались. Так, в 1960 г. сотрудниками Архива было подготовлено «Методическое пособие по научно-технической обработке фондов ученых в Архиве Академии наук СССР» [1], в котором впервые была раскрыта особенность подхода к описанию документов из фондов ученых, названы «этапы научного описания документов личных фондов: фондирование, экспертиза ценности, классификация документов по основным разделам и внутри разделов, формирование единиц хранения и их описание, составление справочного аппарата к описи и другие» [2].

Вопрос о новой организационной структуре архивной системы АН СССР вновь был поднят в 1962 г. Постановлением Бюро Президиума АН СССР было «признано необходимым Архив АН СССР иметь в Москве», в результате чего дирекция архива в 1963 г. была переведена в Москву, а в Ленинграде образовано отделение Архива АН СССР. В середине 1960-х гг. Архив АН СССР превратился в научно-исследовательское учреждение, ставшее центром архивной системы АН СССР и прообразом для создания других научных архивов страны.

Регламентация работы с документами учреждений и организаций системы АН СССР продолжалась. В 1971 г. Президиумом АН СССР было принято распоряжение «О порядке и сроках представления номенклатур дел учреждений АН СССР» [8], которым были утверждены типовые номенклатуры дел для разных структур: институтов и других учреждений; научного совета; научного общества; национального комитета; комиссии; оргкомитета международного конгресса, съезда, симпозиума, конференции; местных комитетов научных учреждений АН СССР. Как и ожидалось, введение типовых номенклатур дел для различных учреждений и организаций Академии наук способствовало созданию более качественных описей и унификации заголовков дел, что положительно отразилось на информационно-поисковой системе архивов.

Архив АН СССР, будучи частью государственной системы, постоянно совершенствовал свою деятельность, ориентируясь на общие тенденции развития системы делопроизводства и архивного дела в нашей стране. Усиленная разработка научной базы делопроизводства и архивного дела, начавшаяся в последней четверти XX в. и ознаменованная созданием единой государственной системы делопроизводства (ЕГСД), стандартизацией управленческой документации, заставила Архив АН СССР приступить к подготовке нового нормативно-методического документа для учреждений и организаций Академии наук. В 1981 г. распоряжением Президиума АН СССР был утвержден «Перечень документов со сроками хранения Академии наук СССР, ее учреждений, организаций и предприятий. Часть 1. Управленческая документация» [11], который использовался не только для решения привычных задач (со-

ставления номенклатур дел и формирования дел в делопроизводстве, при разработке схем классификации информации по управленческой документации учреждений Академии наук), но также являлся пособием по работе с теми видами технических документов, которые попадали в сферу управления (начиная со стадии организации проектирования, до создания итоговой научной документации).

Примерно в это же время Архив АН СССР решал проблему размещения своих фондов, которые находились в нескольких архивохранилищах. В 1983 г. Архив получил новое специализированное здание, что позволило значительно улучшить обеспечение сохранности академических документальных комплексов.

Во второй половине 1980-х гг. Архив был занят каталогизацией своих материалов, что привело к созданию Центрального фондового каталога Архива АН СССР (ЦФК) в рамках комплексных мероприятий по централизованному государственному учету Государственного архивного фонда СССР. Методической комиссией Архива АН СССР 11 декабря 1985 г. было утверждено «Положение о Центральном фондовом каталоге Архива АН СССР», в соответствии с которым ЦФК объявлен частью информационно-справочного аппарата архива. К 1 января 1989 г. в ЦФК Архива была «сосредоточена информация о 3893 фондах и коллекциях учреждений и организаций Академии наук СССР, из которых 2804 фонда личного происхождения, и 4789 фондов и коллекций академий наук, академических учреждений и организаций союзных республик, из которых 3180 фондов личного происхождения» [4].

В конце 1980-х гг., продолжая совершенствовать научно-справочный аппарат к документам, Архив вновь обратился к систематизации и описанию личных фондов ученых. Обобщение накопленного опыта работы с документами личного происхождения, которое велось с 1960 г., и разработка современного научно-справочного аппарата к личным документам ученых АН определили необходимость создания «Методических рекомендаций по комплектованию, экспертизе ценности и научному описанию фондов ученых в Архиве АН СССР», утвержденных в 1991 г. Методической комиссией Архива [6].

Сведения о составе и содержании фондов Архива начали публиковаться в конце XIX в., с 1917 г. краткая информация стала помещаться в отчетах Архива и в статьях в периодической печати. Систематическое, подробное освещение состава и содержания велось в форме «Обзрений архивных материалов», публиковавшихся в «Трудах Архива АН СССР», выходящих в 1933–1986 гг. В «Обзрениях» помещалась информация о личных фондах ученых, систематизированная по тематическим разделам: физико-математические и астрономические, химические, геолого-географические, биологические, сельскохозяйственные, технические, исторические, филологические и юридические, экономические науки, востоковедение. В «Обзрениях архивных материалов» опубликованы сведения о 189 фондах академических учреждений, начиная с XVIII в., и 678 личных фондах Архива АН СССР и его Ленинградского отделения. Кроме того, в Архиве АН СССР были подготовлены предметно-тематический архивный справочник об ученой корреспонденции (переписке) Академии наук в XVIII в., тематические архивные справочники по истории экспедиций Академии наук в XVIII–XIX вв. и научной деятельности Географического департамента Академии наук. В отдельных выпусках «Трудов Архива АН СССР» были опубликованы описания документов М. В. Ломоносова, И. П. Павлова, Б. Б. Голицына, И. П. Кулибина, Ф. П. Моисеенко, Е. С. Федорова, И. И. Мечникова, В. Ф. Шишмарева, К. Э. Циолковского, А. Н. Крылова, М. Н. Тихомирова.

Общегосударственный процесс информатизации и автоматизации архивного дела отметился в Академии наук СССР созданием информационно-аналитической системы «Академинформ» (1987). Одним из перспективных направлений в своей деятельности Архив считал внедрение информационно-поисковых систем. Так, в 1988 г. «специалистами Всесоюзного научно-исследовательского института документоведения и архивного дела совместно

с научно-производственным объединением «Парма» (г. Пермь) было разработано программное обеспечение для автоматизированных информационно-поисковых систем, которое в течение последующих двух лет внедрялось по отдельным направлениям деятельности Архива АН СССР» [2]. Однако отсутствие нормативной базы по хранению электронных документов, усугубленное кризисом 1990-х гг., к сожалению, не позволили обнаружить программное обеспечение и сведения о результатах внедрения автоматизированных информационно-поисковых систем в Архиве АН СССР.

В заключении необходимо отметить, что становление и развитие архивного дела в Академии наук на протяжении более чем 200 лет было непосредственно связано с деятельностью Архива Академии наук и его филиала. Разработанные архивом нормативно-методические материалы по организации делопроизводства, комплектованию, экспертизе ценности, учету документов и их научному описанию были внедрены в академических архивах, что способствовало организации единой системы документооборота и архивного дела в одном из крупнейших ведомств страны. Публикации Архива о составе и содержании фондов личного происхождения и фондов академических учреждений позволили ввести в научный оборот большой комплекс документов по истории российской науки и культуры. Академический архив и его филиал внесли значительный вклад в развитие отечественного архивоведения и архивного дела в России, что поставило их в один ряд с крупнейшими центральными архивными учреждениями страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов Ю. А., Нагорова З. Н. Методическое пособие по научно-технической обработке фондов ученых в Архиве Академии наук СССР. М.-Л. Изд-во АН СССР, 1960. 94 с.
2. Киселев М. Ю. Система научно-справочного аппарата архива Российской Академии Наук: история создания, современное состояние и перспективы развития : дис. ... канд. историч. наук М., 2009. 246 с.
3. Классификатор научно-организационной и деловой документации (делопроизводства) учреждений Академии наук СССР. М. 1955. 31 с.
4. Князев Г. А. Теория и техника архивного дела (Опыт систематического руководства). Л., Лотция, 1935. 122 с.
5. Князев Г. А., Левшин Б. В., Модзалевский Л. Б., Шафрановский К. И., Меньяйлов И. М. Исторический очерк Архива Академии наук СССР. 1728-1962 / под ред. Г. А. Князева (на правах рукописи). Л., 1965. 201 с.
6. Методические рекомендации по комплектованию, экспертизе ценности и научному описанию фондов ученых в Архиве АН СССР. М. : Архив АН СССР, 1991. 177 с.
7. Обзор архивных материалов // Труды Архива АН СССР. Л. : Изд-во АН СССР, 1933. Выпуск 1. 259 с.
8. О порядке и сроках представления номенклатур дел учреждений АН СССР // Распоряжение Президиума АН СССР № 7-1723 от 15 ноября 1971 г. М. 1971. 55 с.
9. Осипова Н. М. Архив АН СССР (1917-1941 гг.): проблемы организации, комплектования, хранения и использования документации научных учреждений : дис. .. канд. историч. наук. М., 2000. 274 с.
10. Перечень документальных материалов, образующихся в деятельности Академии наук СССР, учреждений и организаций ее системы, с указанием сроков хранения материалов. М. 1954. 152 с.
11. Перечень документов со сроками хранения Академии наук СССР, ее учреждений, организаций и предприятий. Часть 1. Управленческая документация // Приложение к распоряжению Президиума АН СССР № 14111-326 от 25 февраля 1981г. М. 1981. 192 с.
12. Пособие по обработке, хранению и использованию документальных материалов в учреждениях Академии наук СССР. М.-Л. : Изд-во АН СССР, 1959. 64 с.
13. Тункина И. В. Хранители академической памяти (XVIII-первая треть XX в.): очерки истории Санкт-Петербургского академического архива. СПб: Нестор-История, 2016. 512 с.

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF ARCHIVAL BUSINESS IN
THE ACADEMY OF SCIENCES (1728-1991)**

Abstract. The article presents information on the formation and development of archive business in the Academy of Sciences for more than 200 years, which was directly related to the activities of the Archive of the Academy of Sciences and its branch. The normative and methodological materials developed by the Archive of the Academy of Sciences of the USSR for the organization of records management, acquisition, examination of value, accounting of documents and their scientific description were introduced in academic archives, which contributed to the organization of a unified system of document management and archival work in one of the country's largest departments. A serious test for the academic archival business was the Great Patriotic War. The main result of the dedication of academic archivists in wartime was the preservation of the valuable documentary heritage of the Academy of Sciences. In the postwar years, scientific centers of the USSR Academy of Sciences were organized in a number of regions of Russia, in which scientific archives were created, as well as scientific and branch archives, the scientific and methodological management of which was entrusted to the Archive of the USSR Academy of Sciences. During the years of socialist construction, the Archive of the Academy of Sciences of the USSR turned into a scientific research institution that became the center of the archive system of the USSR Academy of Sciences and a prototype for the creation of other scientific archives of the country. Publications of the archive on the composition and content of personal funds and the funds of academic institutions made it possible to introduce into scientific circulation a large set of documents on the history of Russian science and culture. The academic archive and its branch made a significant contribution to the development of Russian archival science and archives in Russia, which equated them with the country's largest central archival institutions.

Keywords: Academy of Sciences, archive, history, records management, archival affairs, normative and methodological materials

REFERENCES

1. Vinogradov Yu. A., Nagorova Z. N. Metodicheskoe posobie po nauchno-tekhnicheskoi obrabotke fondov uchenykh v Arkhive Akademii nauk SSSR. Moscow-Leningrad : Izd-vo AN SSSR, 1960. 94 p.
2. Kiselev M. Yu. Sistema nauchno-spravochnogo apparata arkhiva Rossiiskoi Akademii Nauk: istoriya sozdaniya, sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya : dis. ... kand. istorich. nauk Moscow, 2009. 246 p.
3. Klassifikator nauchno-organizatsionnoi i delovoi dokumentatsii (deloproizvodstva) uchrezhdenii Akademii nauk SSSR. Moscow, 1955. 31 p.
4. Knyazev G. A. Teoriya i tekhnika arkhivnogo dela (Opyt sistematicheskogo rukovodstva). Leningrad, Lotsia, 1935. 122 p.
5. Knyazev G. A., Levshin B. V., Modzalevskii L. B., Shafranovskii K. I., Menyailov I. Moscow, Istorieskii ocherk Arkhiva Akademii nauk SSSR. 1728 1962 / pod red. G. A. Knyazeva (na pravakh rukopisi). Leningrad, 1965. 201 p.
6. Metodicheskie rekomendatsii po komplektovaniyu, ekspertize tsennosti i nauchnomu opisaniyu fondov uchenykh v Arkhive AN SSSR. Moscow : Arkhiv AN SSSR, 1991. 177 p.
7. Obozrenie arkhivnykh materialov // Trudy Arkhiva AN SSSR. Leningrad : Izd-vo AN SSSR, 1933. vol. 1. 259 p.
8. O poryadke i srokakh predstavleniya nomenklatur del uchrezhdenii AN SSSR, Rasporyazhenie Prezidiuma AN SSSR № 7-1723 ot 15 noyabrya 1971 g., Moscow, 1971, 55 p.
9. Osipova N. M. Arkhiv AN SSSR (1917-1941 gg.): problemy organizatsii, komplektovaniya, khraneniya i ispol'zovaniya dokumentatsii nauchnykh uchrezhdenii : dis. .. kand. istorich. nauk. Moscow, 2000., 274 p.
10. Perechen' dokumental'nykh materialov, obrazuyushchikhsya v deyatelnosti Akademii nauk SSSR, uchrezhdenii i organizatsii ee sistemy, s ukazaniem srokov khraneniya materia-lov, Moscow, 1954, 152 p.
11. Perechen' dokumentov so srokami khraneniya Akademii nauk SSSR, ee uchrezhdenii, organizatsii i predpriyatii. Chast' 1. Upravlencheskaya dokumentatsiya // Prilozhenie k raspo-ryazheniyu Prezidiuma AN

SSSR № 14111-326 ot 25 fevralya 1981g., Moscow, 1981, 192 p.

12. Posobie po obrabotke, khraneniyu i ispol'zovaniyu dokumental'nykh materialov v uchrezhdeniyakh Akademii nauk SSSR, Moscow-Leningrad, Izd-vo AN SSSR, 1959. 64 p.

13. Tunkina I. V. Khraniteli akademicheskoi pamyati (XVIII-pervaya tret' XX v.): ocherki istorii Sankt-Peterburgskogo akademicheskogo arkhiva. Saint Petersburg : Nestor-Istoriya, 2016. 512 p.

Киселев М. Ю. Становление и развитие архивного дела В Академии Наук (1728 1991 гг.) // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 46-53.

Kiselev M. Yu. Formation and Development of archival Business in the Academy of Sciences (1728-1991) *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 1, pp. 46-53.

Сведения об авторах

Киселев Михаил Юрьевич – кандидат исторических наук, Архив Российской академии наук, руководитель Центра учета и обеспечения сохранности документов, Москва, Россия; kiss_RAN@mail.ru

Author:

Michail Yu. Kiselev, candidate of Historical Sciences, Head of the Center for Accounting and Securing Documents, Archives of the Russian Academy of Sciences (ARAN), Moscow, Russia; kiss_RAN@mail.ru

*Ю. Д. Коробков (Магнитогорск, Россия)
Н. С. Королёв (Челябинск, Россия)*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МЕНЬШЕВИЗМА В 1917 г.

Аннотация. В статье представлена точка зрения на один из аспектов русской революции 1917 г. - уникального события, вызвавшего огромное количество публикаций, разнообразных по жанру, исходным теоретико-методологическим позициям и идеолого-политических акцентам. Одной из основных проблем историографии является попытка решить вопрос об исторической ответственности основных действующих лиц политической системы за реализованный сценарий российской драмы. Объективный ответ на него невозможен без анализа теоретических позиций и практической политики основных оппонентов большевиков. Данным обстоятельством обусловлена актуальность проблемы. Ее рассмотрение ведется на примере партии меньшевиков. В ходе исследования авторы пришли к выводу, что меньшевики представляли собой ортодоксальное направление русского марксизма. Их теоретические взгляды опирались на основные положения марксистской теории революции, которая связывала возможность переворота в общественно-политических отношениях с наличием определенных предпосылок. Для их созревания страна должна пройти достаточно длительный этап классического капитализма. Исходные теоретические построения послужили основой для практически-политической ориентации меньшевиков в пространстве российской свободы после февраля 1917 г. Именно теоретические послышки определяли отношение представителей данного политического течения к основным проблемам послефевральской России: к Временному правительству, империалистической войне, рабочему классу, экономической ситуации в стране, захвату власти большевиками. По мере развития революции теоретически верные в рамках своей идеологии взгляды меньшевиков оказались догматическими. Меньшевики не смогли адаптировать их к многоцветной палитре российской реальности и к социально-политическим представлениям социальных низов. К тому же на результаты их политической деятельности повлияло вхождение в состав Временного правительства и, как следствие, разделение с кадетами ответственности за его непопулярную политику. В итоге формально правильная теоретическая программа меньшевиков стала рассыпаться при ее наложении на конкретно-историческую ситуацию российской революции и особенности менталитета низов. Несмотря на это, их лидеры, за исключением левого крыла, продолжали ориентироваться на привычные теоретические схемы и не корректировали их в соответствии с новыми реалиями. В конечном счете, стратегические ошибки в совокупности с нежеланием идти на компромиссы с большевиками стали главной причиной исторического поражения меньшевиков.

Ключевые слова: революция, большевики, меньшевики, политическая борьба, компромисс, марксистская теория.

Историографическую ситуацию партийно-политической борьбы от февраля к октябрю 1917 г. характеризует ярко выраженная идеологизация проблемы [1; 4; 9; 10; 15; 16]. Данная особенность полностью применима к изучению истории меньшевизма. В своем предельном выражении крайность позиций заключаются либо в признании меньшевиков реальной, а не гипотетической демократической альтернативой большевизму (либеральная традиция) [7] либо в оценке их как соглашателей и предателей революции (советская школа) [3].

В новейшей историографии преобладает более взвешенная и объективная оценка роли меньшевиков в российском революционном процессе и причин их политической гибели [2; 6; 13; 14]. В значительной степени этому способствовало издание современными отечественными историками многотомного документального проекта по истории политических партий России [8]. Эта публикация ввела в научный оборот большой массив ранее неизученных источников, чем выявила определенный разрыв в изучении практической политики меньшевиков, а также их теоретической платформы (как правило, анализируемых изолированно друг от друга). С учетом этого обстоятельства в данной статье предпринята попытка рассмотреть влияние теоретической позиции меньшевиков на их политическую деятельность.

Решение поставленной задачи опирается на широкий комплекс источников. Анализ

теоретических взглядов меньшевиков ведется на основе опубликованных документов трехтомника «Меньшевики в России» [8], а также материалов центральных и региональных меньшевистских газет. Указанные источники коррелируются с документальными материалами, отражающими отношение социальных низов к политической практике меньшевиков.

Исследование базируется на следующих специальных исторических и общенаучных методах: *проблемно-хронологическом*, выражающемся в изучении какой-либо части проблемы в хронологической последовательности; методе периодизации, согласно которому изучение фактов осуществляется в рамках определенного периода, что позволяет обеспечить анализ изменений исторической реальности, выявление рубежей этих изменений, начала новых тенденций; системном и логическом методах.

Начнем анализ с характеристики периода, который следует считать высшей точкой политической биографии меньшевизма как ортодоксального направления российской социал-демократии. Этой точкой стал 1917 год. В сжатые исторические сроки меньшевики получили уникальную возможность хотя бы частично осуществить свою программу. В то же время именно 1917 год стал началом их политической гибели. Что же привело их к такому финалу?

Для ответа на этот вопрос необходимо обратиться к анализу исходных партийных установок и их влияния на политический курс меньшевиков. Как и раньше, главным пунктом теоретических разногласий большевиков и меньшевиков в 1917 году стал вопрос о перспективах русской революции, различные варианты решения которого открывали несхожие векторы практических действий и дальнейшего развития России в целом.

Глубочайшим заблуждением В. И. Ленина, способным привести рабочий класс к трагическому финалу, меньшевики считали его ориентацию на перерастание буржуазно-демократической революции в социалистическую. В строгом соответствии с марксистской теорией они указывали на отсутствие в стране экономических предпосылок для этого, на низкий культурный и политический уровень масс, малочисленность пролетариата и преобладание мелкой буржуазии. Наиболее точно эту позицию сформулировал Г. В. Плеханов в известной статье «О тезисах Ленина и том, почему бред бывает подчас интересен»¹. К слову сказать, «бредовой» назвал речь Ленина не Г. В. Плеханов, а один из репортеров газеты «Единство» в статье, написанной в ответ на выступление В. И. Ленина с апрельскими тезисами. Ссылаясь на ключевое теоретическое положение К. Маркса о том, что любой способ производства не может сойти с исторической сцены до тех пор, пока он способствует развитию производительных сил, и указывая на незавершенность формационного развития российского капитализма, Плеханов считал, что Ленин «разрывает со всеми – основанными на теории Маркса – предпосылками социалистической революции и переходит в лагерь анархистов»².

Характерно, что ответная ленинская аргументация была неубедительной. «Если я два часа говорил "бредовую" речь, как же терпели "бред" сотни слушателей? Зачем ваша газета целый столбец посвящает изложению "брета"»³, – писал он. Возражений Плеханова по существу не последовало.

Теоретические позиции российских социал-демократов определяли их отношение к актуальным проблемам развития послефевральской России и перспективам революционного процесса в стране. После победы революции лидеры меньшевистской партии добровольно, исходя из идейных соображений и своей доктрины, передали власть буржуазии. Обоснование этой позиции впервые прозвучало в речи И. Церетели 29 марта 1917 года. Лидер умеренных меньшевиков говорил о неспособности рабочего класса удержать власть своими силами, о необходимости для ее закрепления объединить все «здоровые силы» страны (к ним он от-

¹ Плеханова Г. В. О тезисах Ленина и о том, почему бред бывает подчас интересен // Единство. 1917. № 9/10.

² Единство. 1917. 11 апреля

³ Ленин В.И. О задачах пролетариата в данной революции // Полное собрание сочинений. Изд. 5-е. В 50 тт. Т. 31. М. : Политиздат, 1969, С. 117.

носил пролетариат и буржуазию) в рамках демократической республики⁴.

Отдавая предпочтение Временному правительству как единственному полномочному органу власти, меньшевики считали полновластие Советов принципиально несовместимым с буржуазным характером русской революции, в результате победы которой, в соответствии со всеми привычными представлениями и зарубежным опытом, к власти должна прийти буржуазия. Кроме того, переход к власти Советов противоречил ориентации меньшевиков на широкую коалицию всех демократических сил страны, включая буржуазную демократию.

Меньшевики опасались, что такой шаг оттолкнет от революции широкие круги населения, способные еще идти вместе с революционной демократией, и переориентирует их на «сторонников старого режима». Постепенно их компромиссная, сориентированная на классовый мир доктрина стала явно диссонировать с углублявшейся поляризацией общества, резко накаленной социально-классовой обстановкой и настроением большинства общества.

Особенно острые разногласия вопрос о власти вызвал после разгрома корниловского мятежа. Если руководство правого крыла меньшевиков после недолгих колебаний в пользу блока социалистических партий вернулось к традиционному союзу с цензовыми элементами, то левые меньшевики и часть центристов (Ф. Дан) ориентировались на однородное социалистическое правительство.

Раскол в руководстве меньшевистской партии отразился на ее местных организациях, которые испытывали серьезные затруднения в выборе своей политической линии. Так, на Урале резолюция первой окружной конференции меньшевиков в Златоусте 19-20 сентября 1917 г. выступила с требованием создания сильной революционной власти с привлечением тех цензовых элементов Демократического совещания, которые захотят сотрудничать с революционной демократией. В отличие от них мотовилихинские меньшевики считали, что сильная революционная власть должна быть свободна от любых компромиссов с контрреволюционными цензовыми элементами, особенно с кадетами. По мнению ижевских меньшевиков, единственным выходом из создавшегося положения является созыв общедемократического съезда, который должен взять на себя власть Временного революционного правительства до созыва Учредительного собрания⁵.

Вопрос о власти как никакой другой отразил противоречивость меньшевистской доктрины, отсутствие единства в партийных рядах и явился одной из главных причин раскола меньшевистской партии.

Характер войны различными направлениями российской социал-демократии оценивался как империалистический, грабительский. Большевики считали, что ее затягивание «несет величайшую опасность завоеваниям революции»⁶, меньшевики говорили, что она «обостряет хозяйственную разруху и создает почву для контрреволюции»⁷. Расхождения возникали и по вопросу путей ее окончания. Средства, предлагаемые меньшевиками, были противоречивы и по-своему утопичны, нереальны в историческом контексте революционной России и сложных международных отношениях того времени. На первых порах они довольно успешно балансировали между «революционным оборончеством» и пацифизмом: всемерное содействие укреплению армии, по их мнению, было необходимо для защиты революционных завоеваний, т. к. поражение России в войне могло привести к разгрому русской революции и явиться поэтому смертельным ударом для международного пролетариата. Эти объяснения и призыв к всеобщему миру без аннексий и контрибуций на основе самоопределения народов. По мере затягивания мирных переговоров, невыполнения обещаний Временным правительством и блоком эсеров и меньшевиков, спада революционной эйфории и нарастания апатии масс и их разочарования властью становилось очевидным невыполнимость обещаний мень-

⁴ Меньшевики в России в 1917 году. Т. 3. ч. 2. М., 1997. С.52.

⁵ Попов Н.Н., Бугров Д.В. Бремя упущенных возможностей: Урал в 1917 году. Екатеринбург, 1997. С. 214-215.

⁶ Ленин В. И. Т. 31. С. 407

⁷ Пермская жизнь. 1917. 30 апреля.

шевиков в рамках коалиционного правительства.

Обвиняя большевиков в авантюризме и утопизме, меньшевики вместо братания, как утопического средства достижения мира, предлагали «братание пролетариев всех стран на международной социалистической конференции». В итоге одно течение социал-демократии явно преувеличивало революционные возможности международного пролетариата, другое – завышало степень его конституционного влияния на правящие круги своих стран.

В оценке культурного и политического уровня масс исходные позиции большевиков и меньшевиков практически не отличались, однако выводы делались разные, в строгом соответствии с выбранными теоретическими схемами.

Меньшевики считали, что российская социал-демократия имеет дело с несознательными, слабо организованными и недисциплинированными массами пролетариата и полупролетариата, склонными не к длительной, напряженной и упорной борьбе за свои интересы, а к «стихийным взрывам, развивающим в этот момент большую энергию, быстро спадающую при неудаче»⁸. По сути, они не видели разницы между психологией, обликом российских рабочих и мелкой буржуазии и фактически считали российский пролетариат, за исключением его высококвалифицированного слоя, полукрестьянами-полурабочими. Продолжая давний спор с большевиками о соотношении стихийности и сознательности в массовом рабочем движении, меньшевики полагали, что их оппоненты преувеличивают созидательные возможности стихийного движения масс, принимая «стихийное раздражение городских народных масс, питаемое продовольственным кризисом, за грозные раскаты приближающейся социалистической революции»⁹. В массах, особенно к осени 1917 г., укрепилось равнодушное, угрюмо недоверчивое отношение к жизни, поэтому, указывали они, в случае успеха большевиков «начнется сдвиг вправо, во главе общества снова встанут контрреволюционные силы»¹⁰.

Считая свою партию единственной выразительницей интересов рабочего класса, меньшевики уделяли большое внимание экономической программе, принципиально не отличавшейся от большевистской. Ее основное содержание составляли введение 8-часового рабочего дня, повышение уровня жизни рабочего класса, борьба со сверхприбылями капиталистов, введение рабочего контроля над производством и распределением. Вместе с тем, программа была ориентирована на развитие рабочего движения в условиях буржуазной эволюции страны и отличалась от большевистской более трезвым, взвешенным подходом к решению экономических проблем.

Уже в резолюции Всероссийской конференции меньшевиков о рабочем положении говорилось о немедленном издании декрета о свободе коалиции, необходимости принятия экстренных мер по борьбе «с безработицей, подготовке плана демилитаризации промышленности и осуществлении ряда превентивных мер по ослаблению массовой безработицы и ухудшения положения рабочего класса при возможном усилении хозяйственного кризиса в условиях перехода промышленности на мирное положение»¹¹. Учитывая военное положение и разруху, меньшевики считали, что радикальные экономические реформы могли привести к изоляции рабочего класса и использоваться буржуазией для «натравливания» на пролетариат городской и сельской мелкой буржуазии. Эти опасения не были лишены основания. Одним из средств борьбы буржуазии с рабочим классом являлось обвинение пролетариата в экономическом экстремизме, групповом эгоизме, подрыве экономики и национальных интересов страны, ослаблении боеспособности армии. Эта массированная идеологическая кампания имела определенный успех не только среди городских обывателей, но влияла на отношение к рабочему классу со стороны крестьянства. В частности, летом 1917 г. на Урале участились случаи отказа крестьян продавать хлеб и скот местным заводам. Крестьяне заявляли, что

⁸ Пермская жизнь. 1917. 4 мая.

⁹ Меньшевики в России в 1917 году. Т. 3. М. Ч. 2, 1997. С. 90.

¹⁰ Пермская жизнь. 1917. 26 августа.

¹¹ Меньшевики в России в 1917 году. Т. 3. Ч. 2. М. 1997. С. 71.

рабочие живут лучше их, работают всего 8 часов, получают хорошее жалование, «скот и хлеб у них покупают по твердым ценам, а промышленные товары продают по "вольным" ценам»¹².

Поэтому, меньшевики призывали рабочих тщательно взвешивать свои требования с тем, чтобы борьба с промышленниками не превратилась в разрушение промышленности. Однако эти призывы нередко «повисали в воздухе». Развитие революции усиливало противостояние труда и капитала, снижало порог восприимчивости разумных мер. Степень радикализации масс опережала даже самые смелые предположения меньшевиков.

Захват большевиками государственной власти был встречен основными течениями меньшевизма неоднозначно. Сосредоточив свое внимание на внешних проявлениях большевистского режима, его антидемократических тенденциях, игнорируя его революционное содержание и предвосхищая итоги его развития, правые меньшевики объявили 25 октября днем «торжества контрреволюции». Они считали, что в отношении большевистского режима позиция должна быть столь же непримиримой, как позиция социал-демократии по отношению ко всякому буржуазно-помещичьему режиму. Соответственно, отрицательным было их отношение к любой возможности договориться с большевиками. «До тех пор, – говорил И. Церетели на всероссийском совещании городов и земств в ноябре 1917 г., – пока захватчики (читай большевики) опираются на силу штыков, соглашение с ними невозможно»¹³.

Теоретическая ошибка правых состояла в том, что они отождествили начальный период развития с конечным («смешав первый месяц исторической беременности с девятым»), пренебрегли всем промежуточным периодом процесса развития, возможностью эволюции большевистской власти, изживания ею неприемлемых для социал-демократии черт.

На практике это привело к фактическому самоустранению социал-демократов с политической арены русской революции вне всякой зависимости от политических условий и деятельности ВЧК. Не случайно, все сколько-нибудь заметные фигуры из этих социал-демократов на деле просто отошли от всякой политической деятельности и превратились в сторонних наблюдателей развертывавшейся в России драмы.

Иной была позиция левых меньшевиков, интернационалистского крыла партии во главе с Ю. О. Мартовым и Ф. И. Даном. Исходя из оценки Советской власти как революционного режима, ими была сформулирована тактика «реформистской оппозиции». Этот путь означал отказ от вооруженного свержения власти, готовность сотрудничать с советским строем в целях его реформирования, улучшения и демократизации. Тем самым выражалось принципиальное приятие соглашения с большевиками, т. е. возможность «единого фронта».

Основной предпосылкой союза с «революционной партией утопического социализма» для левых меньшевиков было сознание того, что большевики и идущие за ними слои городского пролетариата и крестьянства для ближайшего периода революции являются не только субъективно (в своем сознании), но и объективно (по своему социальному смыслу и политическому значению) революционной силой, т. е. стремящейся и способной по своему социальному составу выполнить одну из основных задач революции – уничтожит все остатки помещичье-феодального строя. «И поскольку мы, – писал Р. Абрамович, – этой силы не могли заменить собой, мы обязаны были, по прямому смыслу учения Маркса, поддерживать ее – в случае надобности с оружием в руках – во всем, что касалось выполнения этой задачи. Отсюда – наша тактика поддержки Советской власти в ее борьбе против внутренней и внешней реакции»¹⁴.

Закономерность политической гибели меньшевиков определялась рядом факторов. В условиях небывалой классовой ожесточенности, крайней поляризации политических сил, стремительно растущей радикализации масс и их нередко в анархической, бунтарской реализации своей роли «третьей силы», позиция центра, которую выражали меньшевики, имела

¹² Уральская жизнь. 1917. 14 августа.

¹³ Пермская жизнь. 1917. 18 ноября.

¹⁴ Социалистический вестник. 1922. № 22. С. 6.

слабые шансы. Этот общий вывод усиливается тем, что достаточно прочные и устойчивые позиции социал-реформизма в рабочем движении возможны при достаточной степени интеграция пролетариата в общественный механизм и его относительно высоком жизненном уровне. Поэтому либерализм западного образца был непривычен для русского рабочего и не встречал у него понимания. В данных условиях «жесткая» доктрина большевиков в значительной степени отвечала представлениям и психическому складу большинства русских рабочих, которых уже не устраивали буржуазные ценности и которые «пошли дальше на основе своих представлений о свободе, равенстве, социализме»¹⁵.

Теоретическая концепция меньшевиков, абстрактно правильная, оборачивалась идеализмом на практике, поскольку была ситуативно неверна. Она рассыпалась при экстраполяции ее на историческую конкретику России. В свою очередь, вытекавшая из нее тактика, направленная на политическое и культурное воспитание рабочего класса, развитие его классового самосознания и объективно верная в условиях мирного развития капитализма, не срабатывала в сложной, противоречивой, обостренной ситуации послефевральской России.

В условиях конкретно-исторической предопределенности России на большевистский социализм единственным шансом меньшевиков на сохранение своих политических позиций была многопартийная коалиция социалистических партий [5; 12]. Однако, доктринальная принципиальность, личностный фактор субъектов российской социал-демократии оказались выше общенациональных интересов и блокировали эту возможность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анатомия революции. 1917 год в России: массы, партии, власть/ Под ред. В. Ю. Черняева и др. СПб.: Глагол, 1994. 445 с.
2. Булдаков В. П. Красная Смута. Природа и последствия революционного насилия. М.: РОССПЭН, 2010. 376 с.
3. Васьковский О. Ф., Тертышный А.Т. 1917 год в России. История изучения. Екатеринбург : Изд-во УрГУ, 1993. 317 с.
4. Дьюкс П. Девять точек зрения на Российскую революцию // Россия, 1917: взгляд сквозь годы /под ред. В. И. Голдина. Архангельск : ИСЭРТ РАН, 1998. С. 94-118.
5. Злоказов Г. И. Переговоры об «однородном социалистическом правительстве» после Октябрьской революции // Отечественная история. 1996. № 5. С. 48-57.
6. Иоффе Г. З. 1917 год: упущенная альтернатива // Россия и современный мир. 1993. № 2. С. 11-23.
7. Исторические исследования в России. Тенденции последних лет. / Под ред. Г. А. Бордюгова. М. : РОССПЭН, 1996. 351 с.
8. Меньшевики в 1917 году : в 3 т. / под общ. ред. З. Галили, А. Ненарокова, Л. Хеймонса. М. : Прогресс-академия, 1994-1997. - Т. 1: От января до июльских событий. 1994. 751 с.; Т. 2: От июльских событий до корниловского мятежа. 1995. 830 с.; Т. 3, ч. 1: От корниловского мятежа до Временного Демократического Совета Российской Республики (авг.-первая декада окт.). 1996. 446 с.; Т. 3, ч. 2: От Временного Демократического Совета Российской Республики до конца декабря : (первая декада окт.-конец дек.). 1997. 710 с.
9. Миронов Б. Н. Русская революция 1917 года в контексте теорий революции // Общественные науки и современность. 2013. № 2. С. 72-84.
10. О причинах Русской революции / Отв. ред. Л. Е. Гринин, А. В. Коротаев, С. Ю. Малков. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 432 с.
11. Попов Н. Н., Бугров Д. В. Бремя упущенных возможностей: Урал в 1917 году. Екатеринбург : Изд-во УрГУ, 1997. 286 с.
12. Рабинович А. Попытки формирования многопартийного демократического социалистического правительства в 1917 г. в России // История СССР. 1990. № 6. С. 182-197.

¹⁵ Пермская жизнь. 1917. 14 июля.

13. Соболев Г. Л. Однородное социалистическое правительство в России в 1917 г.: Нереализованная возможность или историческая иллюзия? // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. Сер. 2. Вып. 2. С. 3-11.

14. Соловей В. Д. Смысл, логика и форма русских революций. М. : Флинта, 2007. 287 с.

15. Февральская революция 1917 г. в русской истории. «Круглый стол» // Отечественная история. 2007. № 5. С. 3-30.

16. Шепелева В. Б. Революциология. Проблема предпосылок революционного процесса 1917 г. в России. (По материалам отечественной и зарубежной историографии). Омск: Изд-во Омского ун-та, 2005. 346 с.

Yu. D. Korobkov (Magnitogorsk, Russia)

N. S. Korolyov (Chelyabinsk, Russia)

THEORY AND PRACTICE OF MENSHEVISM IN 1917

Abstract. Perhaps none of the events of the XX century has resulted in such a number of publications of different genres, original theoretical and methodological views, ideological and political views, as the Russian revolution of 1917. One of the main problems of Soviet, Russian and foreign historiography is the question of historical responsibility of the main personalities of Russian political system for the fulfilled plot of Russian drama. A sensible answer to this question is impossible without the analysis of theoretical positions and practical policy of the main opponents - the Bolsheviks. The article is devoted to this problem on the example of Menshevik party. During the research, we came to the conclusion that the Mensheviks represented the movement of Orthodox Russian Marxism. Their theoretical views were based on the main provisions of Marxist theory of revolution, in accordance with which the revolution was possible only under certain conditions. To make them valid, the country has to go through a fairly long phase of classical capitalism. The original theoretical beliefs served as the basis for almost political orientation of the Mensheviks' in Russian space of freedom after February 1917. They were the figures who determined their attitude to the main problems of after-February Russia: the Provisional government, the imperialist war, the working class, the economic situation in the country, the seizure of power by the Bolsheviks. With the progress of revolution its theoretically correct in their ideology the Mensheviks' views turned out to be dogmatic, the Mensheviks were unable to adapt them to the colorful diversity of Russian reality and to the social and political ideas of social classes. In addition, the results of their political activity have influenced the membership of the Provisional government and, therefore, the division of responsibility for unpopular policy with the cadets. In the end a formally correct theoretical version of the Mensheviks began to break up when applying it to a certain historical situation of Russian revolution and to the mentality of lower classes. Despite this, their leaders, with the exception of the left wing, continued to focus on familiar theoretical guidelines, and did not adjust them to suit new realities. Ultimately, coupled with the unwillingness to compromise with the Bolsheviks was the main reason for their historic defeat and withdrawal from real politics.

Keywords. Revolution, the bolsheviks, the mensheviks, political struggle, compromise, marxist theory

REFERENCES

1. Anatomiya revolyutsii. 1917 god v Rossii: massy, partii, vlast'/ Pod red. V. Yu. Chernyaeva i dr. Saint Petersburg : Glagol, 1994. 445 p.

2. Buldakov V. P. Krasnaya Smuta. Priroda i posledstviya revolyutsionnogo nasiliya, Moscow : ROSSPEN, 2010. 376 p.

3. Vas'kovskii O. F., Tertyshnyi A.T. 1917 god v Rossii. Istoriya izucheniya, Ekaterinburg : Izd-vo UrGU, 1993. 317 p.

4. D'yuks P. Devyat' toчек zreniya na Rossiiskuyu revolyutsiyu , Rossiya, 1917: vzglyad skvoz' gody / pod red. V. I. Goldina, Arkhangel'sk : ISERT RAN, 1998, pp. 94-118.

5. Zlokazov G. I. Peregovory ob «odnorodnom sotsialisticheskom pravitel'stve» posle Oktyabr'skoi revolyutsii, Otechestvennaya istoriya, 1996, no 5, pp. 48-57.

6. Ioffe G. Z. 1917 god: upushchennaya al'ternativa, *Rossiya i sovremenniy mir* [Russia and the contemporary world], 1993, no 2, pp. 11-23.

7. Istoricheskie issledovaniya v Rossii. Tendentsii poslednikh let, Pod red. G. A. Bordyugova. Moscow, ROSSPEN, 1996. 351 p.

8. Men'sheviki v 1917 godu : v 3 t. / pod obshch. red. Z. Galili, A. Nenarokova, L. Khei-monsa. Moscow: Progress-akademiya, 1994-1997: Т. 1: Ot yanvarya do iyul'skikh sobytii. 1994. 751 p.; Т. 2: Ot iyul'skikh sobytii do kornilovskogo myatezha. 1995. 830 p.; Т. 3, vol. 1., Ot kornilovskogo myatezha do Vremennogo Demokraticeskogo Soveta Rossiiskoi Respubliki (avg.-pervaya dekada okt.). 1996. 446 p.; Т. 3, vol. 2. Ot Vremennogo Demokraticeskogo Soveta Rossii-skoj Respubliki do kontsa dekabrya : (pervaya dekada okt. konets dek.). 1997. 710 p.;
9. Mironov B. N. Russkaya revolyutsiya 1917 goda v kontekste teorii revolyutsii, *Obshchestvennye nauki i sovremennost'*, 2013, No 2, pp. 72-84.
10. O prichinakh Russkoj revolyutsii / Otv. red. L. E. Gri-nin, A. V. Korotaev, S. Yu. Malkov. Moscow: Izd-vo LKI, 2010. 432 p.
11. Popov N. N., Bugrov D. V. Bremya upushchennykh vozmozhnostei: Ural v 1917 godu. Ekaterinburg : Izd-vo UrGU, 1997. 286 p.
12. Rabinovich A. Popytki formirovaniya mnogopartiinogo demokraticeskogo sotsialisticheskogo pravitel'stva v 1917 g. v Rossii, *Istoriya SSSR*, 1990, No 6. pp. 182-197.
13. Sobolev G. L. Odnorodnoe sotsialisticheskoe pravitel'stvo v Rossii v 1917 g.: Ne-realizovannaya vozmozhnost' ili istoricheskaya illyuziya? *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Vestnik of Saint Petersburg University], 2007. Ser. 2. vol. 2. pp. 3-11.
14. Solovei V. D. Smysl, logika i forma russkikh revolyutsii, Moscow: Flinta, 2007. 287 p.
15. Fevral'skaya revolyutsiya 1917 g. v russkoj istorii. «Kruglyi stol» // *Otechestvennaya istoriya*. 2007, No 5. pp. 3-30.
16. Shepeleva V. B. Revolyutsiologiya. Problema predposylok revolyutsionnogo protsessa 1917 g. v Rossii. (Po materialam otechestvennoj i zarubezhnoj istoriografii). Omsk: Izd-vo Omskogo un-ta, 2005. 346 p.

Коробков Ю. Д., Королёв Н. С. Теория и практика меньшевизма в 1917 г. // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 54-61

Korobkov Yu. D. Korolyov N.S. Theory and Practice of Menshevism in 1917, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 1, pp. 54-62

Сведения об авторе

Коробков Юрий Дмитриевич – доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей истории Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; n.kyakkinen-56@yandex.ru

Никита Сергеевич Королёв – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории Челябинского государственного института культуры, Челябинск, Россия; korolev_ns_@mail.ru

Authors:

Yuriy D. Korobkov - Doctor of Sciences in History, Professor at the Department of World History, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; n.kyakkinen-56@yandex.ru

Nikita S. Korolev - Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History of the Chelyabinsk State Institute of Culture, Chelyabinsk, Russia; korolev_ns_@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗА МИРА И ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи образа мира и индивидуально-психологических особенностей подростков. В ходе исследования были использованы психодиагностические методики: многофакторный личностный опросник 14 PF (Sixteen Personality Factor Questionnaire, 14 PF) Кэттелла (подростковый вариант), тест «Образ мира». Выборку исследования составили 49 подростков в возрасте 14–15 лет - учащиеся 9-х классов¹. Статистический анализ данных осуществлялся при помощи программ Statistica-6. При анализе данных применялся коэффициент корреляции Спирмена. Анализ полученных данных выявил наличие прямых и обратных корреляций между показателями методик. Содержательный анализ взаимосвязей показал, что у подростков со сложным образом мира и высоким уровнем самоконтроля сильнее выражены депрессивная тенденция, чувство вины, неуверенность в себе и подавленное настроение. Подростки с простым образом мира и низким уровнем самоконтроля невозмутимы, доверчивы, безмятежны, уверены в себе и своих близких. Эгоцентричные, возбудимые, требовательные, сверхактивные и несдержанные подростки характеризуют социальный образ мира положительно. Сдержанные, осторожные, инертные, самокритичные подростки склонны оценивать образ мира более негативно. Эмоционально чувствительные подростки с низким уровнем самоконтроля воспринимают образ мира как мощный, сильный, а индивидуальный образ мира как хрупкий, слабый и незащитный. Подростки с низкой эмоциональной чувствительностью и высоким уровнем самоконтроля воспринимают социальный образ мира как хрупкий, слабый и незащитный, а свой индивидуальный образ мира как мощный, крепкий, сильный. Эмоционально чувствительные подростки с низким уровнем самоконтроля воспринимают социальный образ мира как динамичный, а свой индивидуальный образ мира как статичный.

Ключевые слова: образ мира, подросток, индивидуально-психологические особенности

Изучение внутреннего мира личности является одной из актуальных проблем современной психологии. Реконструкция целостных систем представлений человека об окружающем мире, о других людях и о себе имеет большое значение для теоретического осмысления специфики и структурной организации индивидуального сознания.

Одним из интенсивных этапов формирования и развития образа мира является подростковый возраст. Анализ современных теоретических подходов к исследованию образа мира в подростковом возрасте представлен в работе К. В. Бобровской [3]. Активно и разносторонне разрабатывают проблему образа мира подростков современные отечественные психологи: А. Н. Алехин, Н. Н. Королева, И. М. Богдановская и В. Ф. Луговая [1]. В их исследовании описаны биосоциальные детерминанты смысловой организации образа мира подростков. А. В. Кирьякова и И. А. Силкина проверяют идеи коэволюции природы и общества в формировании образа мира подростка [9]. И. А. Буровихина анализирует и уточняет возрастные особенности семантики их образа мира [6]. О. А. Богпомочева изучает особенности образа мира одаренных подростков [5], а М. В. Мирошниченко - то же у девиантных представителей данной возрастной группы [10]. Влияние неполных семей на образ мира подростков исследуется в работах У. В. Газизовой, Р. Ф. Хабибрахмановой, О. М. Штерц [9] и М. А. Одинцовой [12]. Образ тела в структуре образа мира попал в спектр научных интересов В. В. Горячева [8]. Роль информационно-коммуникативной среды в формировании образа мира подростков проанализирована в работе И. М. Богдановской, Г. Ю. Иконниковой и Н. Н. Королевой [4].

¹ Автор статьи выражает благодарность за помощь в организации и проведении исследования директора МОУ «СОШ № 13 им. Ю.А. Гагарина» г. Магнитогорска Суховой Людмиле Федоровне, педагогу-психологу Корневой Наталье Сергеевне, учащимся 9-х классов МОУ «СОШ № 13 им. Ю.А. Гагарина» (г. Магнитогорска), принявших участие в исследовании.

Субъективный образ социального мира несовершеннолетних указанной возрастной категории изучает И. А. Николаева [11]. В работе О. В. Чурсиновой даны представления об агрессивном поведении в структуре образа мира подростков [16].

Анализ современных исследований образа мира показал, что при достаточно высоком уровне интереса исследователей к этому феномену проблема связи образа мира и индивидуально-психологических особенностей недостаточно разработана. Между тем, современное общество серьезно обеспокоено ростом негативных тенденций в подростковой среде: всплеском подросткового суицида, снижением возрастной планки наркотической и алкогольной зависимостей, формированием интернет-зависимости, непрогнозируемыми проявлениями агрессивности и особой жестокости. Взрослые, сталкиваясь с подростками, часто бессильны проникнуть в их внутренний мир и понять причины их поступков. Новые социальные реалии, которые желаемы для взрослых, зачастую таким образом влияют на психику подростков, что даже работа опытных специалистов не всегда дает необходимый эффект.

Выявление взаимосвязей индивидуально-психологических особенностей и специфики восприятия окружающего мира несовершеннолетних указанной возрастной категории может способствовать более глубокому пониманию как общих закономерностей становления внутреннего мира подростка, так и индивидуальных особенностей его развития, а также эффективной организации общения и обеспечению социально-личностной безопасности подростков.

Целью исследования, описанного в данной статье, является изучение взаимосвязи образа мира и индивидуально-психологических особенностей подростка.

Выборка

В исследовании 2017 г. приняли участие 49 человек (учащиеся 9-х классов) г. Магнитогорска.

Методики и результаты исследования

Достижение цели предполагало использование следующего ряда психодиагностических методик: модифицированная методика «Семантический дифференциал» (Ч. Осгуд) [13], тест «Образ мира» [14], многофакторный личностный опросник 14PF (Sixteen Personafliity Factor Questionnaire, 14PF) Кэттелла (подростковый вариант) [15].

При анализе данных применялся коэффициент корреляции Спирмена, поскольку полученные в ходе эмпирического исследования результаты были представлены в соответствии с ранговой шкалой. Статистический анализ осуществлялся при помощи программы Statistica-6. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице.

Таблица

Результаты корреляционного анализа

Шкалы (сокращенное название)		Шкалы (полное название)		р
ОМ	О	образ мира	Самоуверенность-склонность к чувству вины	0,42*
ОМ	Q3	образ мира	Низкий - высокий самоконтроль	0,40*
СД7	D	«злой-добрый»	Флегматичность-возбудимость	0,55**
СД7	Q3	«злой-добрый»	Низкий - высокий самоконтроль	- 0,56**
СД17	Q3	«могучий-хилый»	Низкий - высокий самоконтроль	- 0,56**
СД21	Q3	«быстрый-медленный»	Низкий - высокий самоконтроль	- 0,42*
СД21	I	«быстрый-медленный»	Реализм-сензитивность	- 0,52**

Примечание: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; граничные значения коэффициента корреляции Спирмена для числа степеней свободы $p\ 5\%(26) = 0,39$ при уровне значимости $p\ 1\%(26) = 0,50$.

Наглядно результаты корреляционного анализа представлены на рисунке.

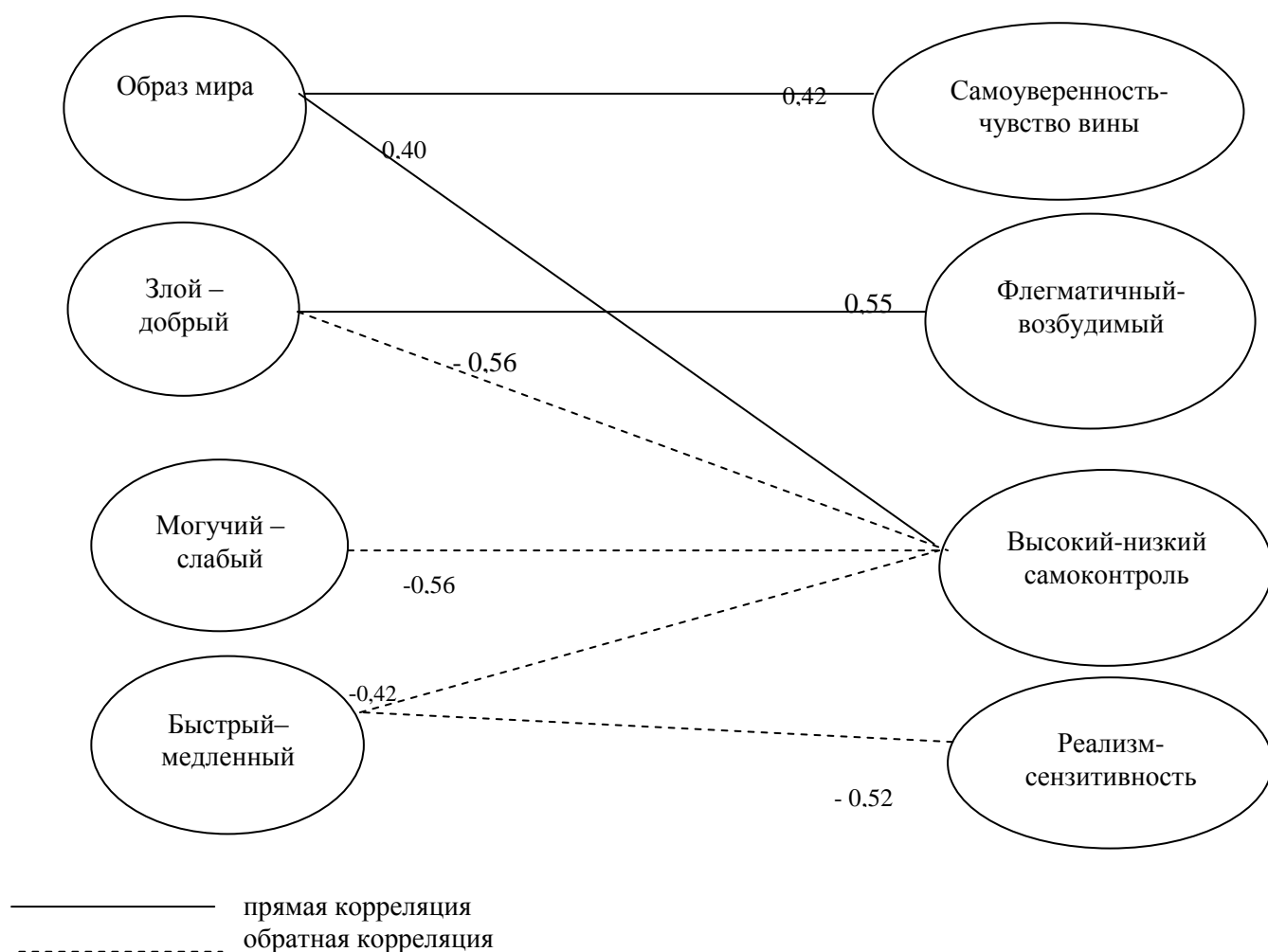


Рис. Результаты корреляционного анализа

Статистический анализ выявил наличие прямых и обратных корреляций между показателями методик.

Обсуждение результатов

Содержательный анализ взаимосвязей позволил сделать следующие выводы. У подростков со сложными типами образа мира и более высоким уровнем самоконтроля ($r = 0,40$) сильнее выражена депрессивная тенденция, чувство вины, неуверенность в себе, подавленное настроение ($r = 0,42$). Они склонны к беспокойству, размышлениям, тревожны, их могут преследовать мрачные предчувствия. Для них характерна высокая социальная чувствительность, самоуважение и забота о своей репутации.

Подростки с простыми типами образа мира и более низким уровнем самоконтроля невозмутимы, доверчивы и безмятежны. Они в меньшей степени подвержены резким сменам настроения. Для таких подростков характерно спокойное настроение, уверенность в себе и в своих близких и даже излишняя самоуверенность. Они не обращают большого внимания на социальные требования, в поведении не часто руководствуются волевым контролем, что влечет за собой ошибки.

Подростки с низким самоконтролем, индивидуально-личностными особенностями которых являются ярко выраженные эксцентричность, возбудимость, требовательность, сверхактивность, несдержанность, стремление к привлечению внимания окружающих, характеризуют социальный образ мира положительно, как «добрый» ($r = 0,55$). В то же время сдержанные, осторожные, инертные, самокритичные, не склонные к резкости и ревности подростки с высоким самоконтролем оценивают образ социального мира негативно, как «злой».

Корреляционный анализ установил, что подростки с низким уровнем самоконтроля воспринимают социальный образ мира как мощный, крепкий, сильный, а свой индивидуальный образ

мира как хрупкий, слабый и беззащитный ($r = -0,56$). Их сверстники с высоким уровнем самоконтроля, наоборот, социальный образ мира воспринимают как хрупкий, слабый и беззащитный, а индивидуальный – как мощный, крепкий, сильный ($r = -0,56$).

Подростки, обладающие способностью контролировать свое поведение, чувствуют свою внутреннюю силу, позволяющую им управлять внешними обстоятельствами, а также противостоять влиянию как социальных, так и биологических факторов. Их сверстники, не обладающие такой способностью, ощущают подчиняющее влияние социального мира и чувствуют свою слабость. Такие подростки не считают себя способными противостоять влиянию социальных и биологических факторов.

Эмоционально чувствительные ($r = -0,52$) подростки с низким уровнем самоконтроля ($r = -0,42$) воспринимают социальный образ мира как быстрый, а индивидуальный образ мира как медленный. Следовательно, чем выше эмоциональная чувствительность подростка и ниже уровень его самоконтроля, тем более динамичным он оценивает социальный образ мира и более инертным индивидуальный. Необходимо отметить, что высокая скорость и динамичность образа мира оценивалась подростками негативно - как нежелательная для них.

Выводы

Таким образом, анализ результатов исследования выявил наличие взаимосвязей между образом мира и индивидуально-личностными характеристиками подростков. Установлены корреляции между:

- уровнем сложности образа мира (простой – сложный) и степенью самоуверенности подростка;
- уровнем сложности образа мира (простой – сложный) и уровнем самоконтроля подростка;
- оценкой нравственного содержания образа мира (добрый – злой) и такими качествами подростка как флегматичность и возбудимость;
- оценкой нравственного содержания образа мира (добрый – злой) и уровнем самоконтроля подростка;
- оценкой степени воздействия образа мира (сила – слабость) и уровнем самоконтроля подростка;
- оценкой степени динамичности образа мира (быстрый – медленный) и уровнем самоконтроля подростка;
- оценкой степени динамичности образа мира (быстрый – медленный) и такими качествами подростка как реализм и сензитивность.

Анализ результатов показывает, что уровень сложности образа мира, оценка нравственного содержания, силы и степени динамичности образа мира коррелируют с показателями самоконтроля подростка. Следовательно, развитие волевой сферы подростка будет способствовать развитию способности самоуправления отдельными компонентами его образа мира.

Полученные результаты дополняют знания об индивидуально-личностных особенностях функционирования и становления образа мира подростка и могут быть использованы в психолого-педагогической работе с несовершеннолетними данной возрастной группы - в создании для психологически безопасной среды и при прогнозировании и коррекции индивидуальной траектории развития личности.

Психологический анализ способов и критериев индивидуального мировосприятия является значимым в целом для практической психологии. Современная психодиагностика все больше ориентируется на субъектную парадигму анализа данных, в которой респондент характеризуется множеством параметров. Это позволяет глубже проникнуть во внутренний мир личности, воссоздать ее индивидуальное своеобразие.

В психологическом консультировании и психокоррекционной работе не менее важно реконструировать индивидуальные способы восприятия и осмысления мира. При таком подходе подросток является не объектом психологического воздействия, а равноправным партнером в диалоге, экспертом своего жизненного мира. Процесс объективации образа мира

позволяет подростку осознавать свои проблемы и способствует внутренней регуляции индивидуальных представлений о действительности, а также коррекции неконструктивных способов поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехин А. Н. [и др.]. Биосоциальные детерминанты смысловой организации образа мира у подростков // Психология, социология и педагогика. 2014. № 11 (38). С. 100-106.
2. Баженова Н. Г. [и др.]. Актуальные проблемы исследований в области социальной психологии : монография / Н. Г. Баженова, Л. Г. Бузунова, Л. Г. Гусева, Т. Т. Зимарева, Е. М. Разумова, О. П. Степанова, Е. Ю. Шпаковская, Е. И. Шулева. Магнитогорск : Магнитогорский государственный университет, 2013. 190 с.
3. Бобровская К. В. Теоретические подходы к исследованию образа мира в подростковом возрасте // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 10-2. С. 276-280.
4. Богдановская И. М., Иконникова Г. Ю., Королева Н. Н. Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков. // Психолого-педагогические исследования. 2015. Т. 7. № 1. С. 1-11.
5. Богпомочева О. А. Особенности образа мира у одаренных подростков // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 5-22.
6. Буровихина И. А. Возрастные особенности семантики образа мира // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. № 14. С. 16-18.
7. Газизова У. В., Хабибрахманова Р. Ф., Штерц О. М. Исследование образа мира и отношения к родителям подростков из неполных семей // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 7-2. С. 201-202.
8. Горячев В. В. Образ тела в структуре образа мира школьника // Культура физическая и здоровье. 2013. № 1 (43). С. 32-36.
9. Кирьякова А. В., Силкина И. А. Идеи коэволюции природы и общества в формировании целостного образа мира подростка // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. 2013. № 2. С. 1967.
10. Мирошниченко М. В. Методы исследования образа мира девиантных подростков // Психология обучения. 2012. № 9. С. 43-54.
11. Николаева И. А. Субъективный образ социального мира как репрезентация социальной ситуации развития личности (на примере подросткового возраста) : дис. ... канд. психологич. наук. Курган, 2004. 172 с.
12. Одинцова М. А. Образ мира у подростков из неполных семей // Вопросы психологии. 2011. № 2. С. 82-89.
13. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
14. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. М. : Дидакт, 1991. 164 с.
15. Тест-опросник Кеттелла для подростков. Методика 14 PF. [Электронный ресурс] // Информационный портал "Медицинская психология" URL: <http://www.medpsy.ru/library/library122.pdf>
16. Чурсинова О. В. Представления об агрессивном поведении в структуре образа мира у подростков // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2014. № 4. С. 261-266.

E. I. Shuleva (Magnitogorsk, Russia)

THE RELATIONSHIP OF THE IMAGE OF THE WORLD AND INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS

Abstract: The article presents the results of a psychological analysis of the interrelationship between the image of the teenager's world and the individual psychological characteristics of adolescents. Psychodiagnostic methods were used in the study. The multifactorial personal questionnaire 14 PF (Cattella's Sixteen Personality Factor, 14 PF) (teenage version), the "Image of the World" test. The sample of the study was 49 teenagers aged 14-15 and the students of 9th grades. Statistical analysis of the data was carried out with the

help of Statistica-6 programs. When analyzing the data, the Spearman correlation coefficient was used. The analysis of the obtained data revealed the presence of direct and inverse correlations between the indicators of the methods. A meaningful analysis of the relationship showed that adolescents with a complex world image and a high level of self-control are more pronounced depressive tendency, guilt, self-doubt and depressed mood. Adolescents with a simple image of the world and a low level of self-control are imperturbable, trustful, serene, confident in themselves and their loved ones. Excitable, demanding, overactive and unrestrained adolescents characterize the social image of the world positively. Restrained, cautious, inert, self-critical, adolescents who are not prone to harshness assess the image of the social world more negatively. Emotionally sensitive adolescents with a low level of self-control perceive the social image of the world as powerful, strong, strong, and the individual image of the world as fragile, weak and defenseless. Adolescents with low emotional sensitivity and high level of self-control perceive the social image of the world as fragile, weak and defenseless, and their individual world image as powerful, strong, strong. Emotionally sensitive adolescents with a low level of self-control perceive the social image of the world as dynamic, and their individual image of the world as static

Keywords: image of the world; teenager, the world; individually-psychological features

REFERENCES

1. Alekhin A. N., Koroleva N. N., Bogdanovskaya I. M., Lugovaya V. F. Biosotsial'nye determinanty smyslovoi organizatsii obraza mira u podrostkov, *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika* [Psychology, sociology and pedagog], 2014, no 11 (38), pp. 100-106.
2. Bazhenova N. G., Buzunova L. G., Guseva L. G., Zimareva T. T., Razumova E. M., Stepanova O. P., Shpakovskaya E. Yu., Shuleva E. I. Aktual'nye problemy issledovaniy v oblasti sotsial'noi psikhologii : monografiya, Magnitogorsk : Magnitogorskii gosudarstvennyi universitet, 2013. 190 p.
3. Bobrovskaya K. V. Teoreticheskie podkhody k issledovaniyu obraza mira v podrostkovom vozraste, Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk, 2013, no 10-2, pp. 276-280.
4. Bogdanovskaya I. M., Ikonnikova G. Yu., Koroleva N. N. Rol' sovremennoi informatsionno-kommunikativnoi sredy v formirovanii identichnosti i obraza mira sovremennykh podrostkov, *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2015, Vol 7, no 1, pp. 1-11.
5. Bopomocheva O. A. Osobennosti obraza mira u odarennykh podrostkov, *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2006. no 4. pp. 5-22.
6. Burovikhina I. A. Vozrastnye osobennosti semantiki obraza mira, Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniya), 2011, no 14, pp. 16-18.
7. Gazizova U. V., Khabibrakhmanova R. F., Shterts O. M. Issledovanie obraza mira i otnosheniya k roditelyam podrostkov iz nepolnykh semei, *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2013, no 7-2, pp. 201-202.
8. Goryachev V. V. Obraz tela v strukture obraza mira shkol'nika, *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e* [Physical culture and health], 2013, no1 (43), pp. 32-36.
9. Kir'yakova A. V., Silkina I. A. Idei koevolyutsii prirody i obshchestva v formirovanii tselostnogo obraza mira podrostka, *Pis'ma v Emissiya. Offlain: elektronnyi nauchnyi zhurnal* [The Emissia.Offline Letters], 2013, no 2. pp. 19-67.
10. Miroshnichenko M. V. Metody issledovaniya obraza mira deviantnykh podrostkov. *Psikhologiya obucheniya*. 2012, no 9, pp. 43-54.
11. Nikolaeva I. A. Sub"ektivnyi obraz sotsial'nogo mira kak reprezentatsiya sotsial'noi situatsii razvitiya lichnosti (na primere podrostkovogo vozrasta) : dis. ... kand. psikhologich. nauk. Kurgan, 2004, 172 p.
12. Odintsova M. A. Obraz mira u podrostkov iz nepolnykh semei, *Voprosy Psikhologii*, 2011, no 2, pp. 82-89.
13. Petrenko V. F. Osnovy psikhosemantiki. Saint Petersburg : Piter, 2005, 480 p.
14. Romanova E. S., Potemkina O. F. Graficheskie metody v psikhologicheskoi diagnostike. Moscow : Didakt, 1991, 164 p.
15. Test-oprosnik Kettela dlya podrostkov. Metodika 14 PF. [Elektronnyi resurs], Informatsionnyi portal "Meditsinskaya psikhologiya", URL: <http://www.medpsy.ru/library/library122.pdf>
16. Chursinova O. V. Predstavleniya ob agressivnom povedenii v strukture obraza mira u podrostkov, *Vestnik Severo-Kavkazskogo gumanitarnogo instituta* [North-Caucasus Humanitarian Institute Bulletin], 2014, no 4, pp. 261-266.

Шулева Е. И. Взаимосвязь образа мира и индивидуально-психологических особенностей подростков // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 61-68.

Shuleva E. I. The relationship of the image of the world and individual psychological characteristics of adolescents, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 1, pp. 61-68

Сведения об авторе

Шулева Елизавета Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, Магнитогорск Россия; lizunova07@rambler.ru

Author:

Shuleva E. Igorevna, PhD in Pedagogy, Ass. Professor of the Department of Psychology, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk Russia; lizunova07@rambler.ru/

УДК 821.161.1:82-1

Т. Е. Абрамзон (Магнитогорск, Россия)
А. В. Петров (Магнитогорск, Россия)

ШУТОЧНЫЕ НОВОГОДНИЕ ПОЗДРАВЛЕНИЯ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Аннотация. Новогодние (эонические) стихотворения – один из жанрово-тематических модулей русской поэзии XVIII–XXI вв., не получивший освещения в науке о литературной и праздничной культуре. Авторы статьи частично восполняют данный пробел, сосредоточив свое внимание на шуточных стихотворных поздравлениях «на новый год», написанных десятью поэтами в период с 1790-х по 1840-е гг.: И. М. Долгоруковым, Н. М. Карамзиным, П. А. Вяземским, А. Е. Измайловым, Н. М. Языковым, М. Ю. Лермонтовым, П. П. Ершовым, Н. А. Некрасовым, И. П. Мятлевым, Ф. И. Тютчевым. С помощью методов исторической поэтики и компаративистики решаются задачи изучения истоков празднично-игровой традиции в стихах на новолетие, их жанрового состава и топика. В ходе анализа обнаружено, что рассматриваемые стихотворения восходят к нескольким генетически разнородным традициям. Наиболее востребованной следует считать великосветскую салонную культуру, связанную в первую очередь с литературой сентиментализма, а через нее с анакреонтикой и «легкой поэзией». Немаловажной является также народная праздничная культура, в отдаленной исторической перспективе восходящая к римским календам и сатурналиям, и фольклорные жанры. Третья отсылает к сатире эпохи Просвещения, к текстам, в которых развивалась тема всеобщего неразумия, обмана и т. п. Близка к ней и четвертая традиция – жанров сатирической журналистики, в частности фельетона. Наименее проявленной оказалась христианская традиция праздника новолетия. Основными поэтическими жанрами, вобравшими в себя шутивно-иронический поздравительный модус, явились мадригал, эпиграмма, дружеское послание / письмо, «К-обращение». Некоторые стихотворения испытали влияние фольклорного жанра небылицы; несколько стихотворных поздравлений имеют экспромтный характер. Как правило, адресатом подобных стихотворений является либо некий коллектив (однокашники, «сердечные друзья» – мужчины и женщины, собратья по перу, гости на новогоднем торжестве, «народ»), либо близкий друг / родственник.

Ключевые слова: эоническая (новогодняя) поэзия, стихотворения «на случай», сентиментализм, празднично-игровая поэтика.

В период XVIII–XIX вв. около девяноста русских поэтов написали приблизительно по сто стихотворений «на Новый год». Правда, если в XVIII столетии к теме новолетия / новостолетия обращались все без исключения известные стихотворцы [2; 4; 6], то в веке XIX выдающиеся поэты новогодних стихотворений почти не пишут. Лишь Ф. И. Тютчев, М. Ю. Лермонтов и Н. А. Некрасов создали эонические стихи, но к лучшей части их наследия эти произведения не относятся. Знаменитое лермонтовское стихотворение «Как часто, пестрою толпою окружен...» лишь формально приурочено к новогоднему балу, хотя и развивает мотивы одной из значимых традиций русской эонической поэзии, анализу которой и посвящена данная статья. Эоническими (от греч. αἰών («эон») ‘век, вечность’) такие стихи назвал В. К. Третьяков в 1752 г., понимая под этим определением стихи «на новый год / век».

Новогодняя тематика становится уделом поэтов «второго ряда» (П. А. Вяземский, В. К. Кюхельбекер, В. Г. Бенедиктов, И. П. Мятлев, А. Н. Плещеев, А. Н. Апухтин и др.), а также авторов малоизвестных. Ситуация кардинально меняется в поэзии русского модернизма, и теперь среди желающих откликнуться на наступление Нового года мы замечаем И. Ф. Анненского, А. А. Блока, В. Я. Брюсова, Б. Л. Пастернака, О. Э. Мандельштама, В. Ф. Ходасевича, А. А. Ахматову, М. И. Цветаеву [3; 5]. Сегодня этот пласт литературной культуры XIX–XX вв. остается фактически не исследованным.

В данной статье мы проанализируем один из модусов русской новогодней поэзии первой половины XIX в.: его поэтику, «состав» (авторы и произведения) и развивающиеся традиции. Назовем данный модус «празднично-игровым», что вовсе не означает, что интересующие нас стихотворения были веселыми и жизнерадостными. Некоторые из писавших их поэтов, например Вяземский и Некрасов, находились в предновогодье в обстоятельствах, совсем не располагавших к шуткам и смеху. Однако и они, и другие авторы независимо от своего возраста, сумели сохранить юношеский задор и внутреннюю настроенность на праздник даже вопреки знанию о «непраздничности» жизни [8, с. 648-651].

Рассматриваемые ниже шуточные / шутливые новогодние стихотворения условно можно разделить на две группы:

1. Произведения сугубо личные, адресованные ближайшему и даже интимному кругу людей, «сердечным» друзьям (как мужчинам, так и женщинам), однокашникам, братьям по перу. Сочинялись они для праздничного развлечения и увеселения, а для печати, как правило, не предназначались. Такие, смешные и/или иронические стихи писали Вяземский, Н. М. Языков, А. Е. Измайлов, Лермонтов и Тютчев.

2. Стихотворения второй группы нередко облечены в «несерьезную» поэтическую форму, ироничны, но затрагивают они весьма серьезные вопросы, в основном социального характера. Написаны они для «многих неблизких», обычно в расчете на публикацию в периодических изданиях. Проще говоря, это произведения, в которых шутка переходит в сатиру, как то происходит у Лермонтова, Некрасова, П. П. Ершова, Мятлева, а во второй половине XIX в. у В. С. Курочкина и В. П. Буренина.

С точки зрения литературной традиции разбираемые стихотворения восходят к «литературно-праздничной» культуре сентиментализма [9]. Немногие сохранившиеся ее образцы принадлежат Ю. А. Нелединскому-Мелецкому, Г. Р. Державину, С. С. Боброву, И. М. Долгорукову, Н. М. Карамзину. Наиболее разработанными у них и хорошо приспособленными для поздравления жанровыми формами были мадригал и дружеское послание (в том числе его варианты: письмо и «К-обращение»).

Именно к этим жанровым традициям обращается в 1810–1820-е гг. Петр Андреевич Вяземский. Пять его стихотворений: «В Новый год Гр. Софии Алексеевне Мусиной-Пушкиной» (1815), «Василий Львович милый! здравствуй!..» (1820), «Из Москвы. 29-го декабря 1821 года» (1821), «На новый 1828 год» (1827) и «К***. В Новый год» (1829). Все они сохраняют основные приметы указанных жанров: интимно-фамильярный тон дружеской беседы; разговорные интонации; бойкие рифмы; не всегда понятные, ясные только «посвященным» намеки; дух вольтерьянства; задор молодости. Вот пример новогоднего мадригала:

*Чего мне пожелать, прелестная София,
На новый год тебе? Напрасно бы искать!
Пускай от Неба ждут даров себе другие,
Тебе уж нечего желать¹.*

Подобные салонные комплименты заполняли альбомы барышень и литературные журналы рубежа XVIII–XIX вв. - 1820-м гг. воспринимались уже почти как пошлость. Если говорить о новогоднем поздравительном мадригале, то образцом его можно считать «На новый год»² (конец 1790-х) И. М. Долгорукова, адресованное княжне В. П. Волконской. Свои пожелания счастья поэт строит на молитвенной просительной формуле «Дай Бог»:

*Не льстя, как все обыкновенно,
Но тронут сердцем говорю:
При первом утре нова года
Дай Бог (скажу я в сотой раз),
Чтоб все тебе дала Природа,
Что щастием слывет у нас!*

¹ Полное собрание сочинений князя П. А. Вяземского. Т. III. СПб.: Типография М. М. Стасюлевича, 1880. С. 65.

² Долгорукова И.М. Бытие сердца моего, или Стихотворения князя Ивана Михайловича Долгорукаго: В четырех частях. М.: В Университетской типографии, 1817–1818. Ч. 2. С. 27–29.

В 1831 г. Лермонтов также делает эту формулу структурной основой своего новогоднего мадригала «Н. Ф. И.»:

*Дай бог, чтоб вечно вы не знали,
Что значат толки дураков,
И чтоб вам не было печали
От шпор, мундира и усов;*

*Дай бог, чтоб вас не огорчали
Соперниц ложные красы,
Чтобы у ног вы увидали
Мундир, и шпоры, и усы!*³

Вяземский же, как видим, использует «минус-прием»: все мыслимые дары «от Неба» (= Бога) *прелестная София* давно уже получила.

Женщинам Вяземский адресует и «письма» 1821 и 1829 гг. В первом - он в духе светской болтовни делится разными литературными новостями и только под конец поздравляет некую Екатерину Николавну (возможно, дочь Н. М. Карамзина) с сыном *Крона*, желая ей спокойствия духа и благополучия. «К-обращение» 1829 г. – это стихотворный ответ на письмо неких «красавиц», в котором те, видимо, удивлялись, почему Вяземский *не рад Генварю*. Сделав тонкий комплимент, основанный на своего рода «календарной» метафоре:

*Когда на вас я посмотрю –
Я вижу Май безменно-ясный.
И нет в виду поры ненастной
По вашему календарю...*

Затем поэт развивает метафору применительно к самому себе. Пережив *много первых дней Апреля*, он ощущает себя «горе-мудрецом» и потому говорит:

*На новый год, как на обман бывалой,
Смотрю угрюмым Сентябрем!*⁴

Метафора *смотреть сентябрем* заимствована Вяземским из стихотворения Карамзина «Веселый час» (1791), образ же года-обманщика встретим позже в исповедальном стихотворении А. В. Кольцова «На новый 1842-й год» (1842), а в стихотворении Некрасова «Толк с новым годом» (1841), которое рассмотрим ниже.

Особый интерес для нашей темы представляют два дружеских послания Вяземского 1820 и 1827 гг., точнее, тот конструктивный принцип, опираясь на который поэт «нанизывает» свои новогодние поздравления. Впервые этот принцип встречается в «Пророчестве на 1799 год, найденном в бумагах Нострадамуса»⁵ (1799) Карамзина. После смерти А. И. Вяземского в 1807 г., Карамзин, являвшийся его зятем, становится его наставником. В жизни наставлять шурина ему почти не удавалось, но в литературе он был для Вяземского безусловным авторитетом. Свое стихотворение Карамзин строит как череду иронических, несбыточных предсказаний, используя традиции жанра небылицы. Ее комизм определяется последовательно проведенным принципом абсурда, «перевертывания», нарочитого искажения действительности. Небылицы широко представлены в фольклоре всех народов и в какой-то момент перешли в детский фольклор. Полагаем, что как минимум по одному параметру легко можно соотнести детскую аудиторию и аудиторию светскую - обе одинаково сосредоточены на игре. Святки, на середину которых приходится праздник Нового года, включали в себя множество игр и мистификаций, среди которых были гадания, ряжения, о чем и говорится в карамзинском стихотворении. Слово *пророчество* в названии также указывает на пародийный и травестированный характер светских развлечений. В ироническом зачине Карамзин обыгрывает просветительскую антитезу «глупцов» и «ума», а далее травести строится им на анахронизмах. Отсутствие сюжета и нанизывание абсурдных предсказаний как композиционный принцип особенно явно указывают на фольклорное происхождение карамзинской шутки и на ее игровые (развлекательные) функции.

³Лермонтов М. Ю. Полное собрание сочинений: В 5 т. М.; Л.: Academia, 1935–1937. Т. 1. С. 250.

⁴Вяземский П. А. Полное собрание сочинений князя П. А. Вяземского. Издание графа С.Д. Шереметева. В 12 т. Т. IV. СПб.: Типография М. М. Стасюлевича, 1880. С. 64.

⁵Карамзин Н. М. Полное собрание стихотворений. М.-Л.: Сов. писатель, 1966. С. 256.

Итак, несбыточные пожелания обрамлены у Вяземского в форму дружеского послания. Адресатом первого является В. Л. Пушкин, второго – дружеское сообщество поэтов, в котором автор особо выделяет Козлова, Пушкина и Баратынского. Общим для стихотворений является интерес Вяземского к проблемам современной им русской словесности и журналистики. Однако отличий между двумя посланиями гораздо больше, ибо за семь лет, которыми они разделены, и Вяземский, и вся Россия пережили немало потрясений. Изменения коснулись и праздничного настроения поэта.

Так, из позднего стихотворения в равной степени уходят политическое вольнодумство и поверхностный гедонизм, то, что принято было называть «вольтерьянством». Если в послании к такому же «вольнодумцу» В. Л. Пушкину Вяземский в 1820 г. мог написать:

*Пусть смотрят на тебя красотки,
Как за двадцать смотрели лет,
И говорят – на зов твой ходки, –
Что не стареется поэт, <...>*

а чуть ниже:

*Пусть баре варварства не холят
И не невежничает знать. <...>
Исправники в судах исправны,
Полковники не палачи,
Министры не самодержавны,
А стражи света не сычи <...>, –*

и даже:

*Пусть белых негров прекратится
Продажа на святой Руси⁶.*

Уже в 1827 г. единственная «вольная» мысль, которую позволяет себе автор, это выпад против *юридических тиввиц*.

Безусловно, чувства поэта в послании «На новый 1828 год» стали глубже. Заметное место в нем занимает теперь мотив живой и мертвой души:

*Судьба на алчное желанье
В нас обрекла жрецов и жертв.
Желанье есть души дыханье:
Кто не желает, тот уж мертв⁷.*

В позднем послании отчетливее стали ощущаться традиции эонической поэзии XVIII в.: мотивы восхода солнца в начале стихотворения, новогодняя молитва и образ вечности – в конце:

*Пусть все худое в вечность канет
С последним вздохом декабря,
И все прекрасное проглянет
С улыбкой первой января⁸.*

Как можно заметить, шуточные новогодние пожелания нередко имеют своим адресатом некий коллектив, обычно у друзей или знакомых. Типична в этом смысле «песня» Александра Ефимовича Измайлова «На новый 1824 год⁹ (1823). Как и указанные выше мадригалы, она строится на повторе просительной формулы «Дай Бог» и перечне благопожеланий. С немалой долей самоиронии Измайлов, издатель журнала «Благонамеренный», пишет:

*Дай Бог, чтоб больше разбирали
Благонамеренный журнал,
Хотя б его и не читали,
И чтоб издатель восклицал:
Дай Бог подписчикам добра!
Ура! ура! ура! ура!¹⁰*

⁶Вяземский П. А. Сочинения: В 2-х т. М.: Худож. лит., 1982. Т. 1. С. 118–119.

⁷Вяземский П. А. Полное собрание сочинений князя П. А. Вяземского. С. 3.

⁸Там же. С. 5.

⁹Измайлов, А. Сочинения Измайлова (Александра Ефимовича). В 2 т. Т. 1-2. СПб.: Издание Александра Смирдина, типография Экспедиции Заготовления Государственных Бумаг, 1849. Т. 1. С. 225–227.

¹⁰ Там же.

Ближайшему кругу друзей адресовал свои «Новогодние экспромты»¹¹ (31 дек. 1827) и Николай Михайлович Языков. Из воспоминаний А. Н. Татаринова, его земляка и однокашника, известно об обстоятельствах, при которых были сочинены и произнесены эти куплеты. Русские студенты Дерптского университета, собравшиеся у Татаринова в канун 1828 г., захотели *встретить Новый год каким-нибудь особенным образом... Решили, что я должен представлять Новый год и декламировать стихи, тут же почти экспромтом продиктованные мне Языковым, и каждому из присутствующих раздать по записочке с шуточным предсказанием судьбы его в наступающем году.* <...> *За несколько минут до 12 часов, когда Старый год, в изношенном халате, с длинною седою бородою, начал уже декламировать стихи свои, Языков, разгоряченный вином, срывает с меня сделанную из золотой бумаги корону, надевает ее на себя, сбрасывает панталоны и рубашку, утверждая, что Новый год не знает моды, и, совершенно голый, шатаясь, врывается в другую комнату к изумленным товарищам. Гомерический хохот и рукоплескания его приветствуют, и он тоном пьяного мужика начинает: «Свободно, весело пируя...»¹². Имеющее значение реально-исторического комментария, это описание праздничного «контекста» позволяет утверждать, что Старый и Новый Годы по-прежнему, как и в зонической традиции XVIII в., воспринимались как эмблематические образы [1; 10; 11], свидетельства тому соответствующие атрибуты божества Времени – седая борода и корона (возможно, реликт оды «На восшествие на престол»), а также сумка (замещающая «урну») с жребиями людей. Сохранились, иными словами, представления о роковом характере праздничного временного пограничья и о «магии первого дня». Можем предположить также, что утверждения Языкова о том, что *Новый год не знает моды*», и соответствующие манипуляции с одеждой суть рудименты перверсивного поведения, все того же травести, характерного для святочно-новогоднего праздничного цикла и восходящего (в обозримой исторической перспективе) к римским календам. «Бесовскому» перевоплощению действующих лиц и театрализации происходящего способствовал, помимо выпитого шампанского и легко инсценируемых эмблем, пародийный тон речи Языкова.*

Схожая ситуация, по-видимому, представлена в одной из новогодних эпиграмм Лермонтова, адресованной им своему однокашнику К. А. Булгакову:

*На вздор и шалости ты хват
И мастер на безделки,
И, шутовской надев наряд,
Ты был в своей тарелке¹³.*

Хотя многих звеньев в восстанавливаемой историко-культурной цепочке недостает, мы можем предположить, что народная праздничная культура и культура салонная (светских праздников), соединившись, дали импульс к развитию студенческой субкультуры. Дальнейшее художественное ее изучение Языков предпринял в «драматических сценах» «Встреча Нового года» (1840).

Что касается сохранившихся фрагментов «Новогодних экспромтов», то они включают в себя «Речь Нового года» и «Предсказания Виленскому» (одному из студентов). «Свободно, весело пируя» – так начинается «Речь...», и в первой же строке обозначаются ценностные приоритеты студента Языкова. Затем, в политических «предсказаниях» Нового года выявляется гражданская, патриотическая позиция поэта. От политики Новый год переходит к «гаданиям» частным лицам, и далее одному из студентов – стесненному в расходах Н. Виленскому – Новый год обещает *пару новую штанов*.

«Новогодние экспромты» являются органической частью той вольной «бурсацкой» поэзии, которая создавалась Языковым в годы его обучения в Дерптском университете (1823–1829). Вполне периферийные в творчестве поэта эти экспромты интересны прежде всего для исследователей истории молодежных субкультур.

¹¹ Языков Н. М. Полное собрание стихотворений. М.-Л.: Сов. писатель, 1964. С. 252–253.

¹² Языков Н. М. Указ. соч. С. 631.

¹³ Лермонтов М. Ю. Полное собрание сочинений: В 5 т. М.; Л.: Academia, 1935–1937. Т. 1. С. 254.

Укажем еще на один стихотворный новогодний «экспромт» – Петра Павловича Ершова. Возможно, его «Экспромты на новый 1842 год» (1842) так же, как и языковские, связаны со средой учащейся молодежи, поскольку в это время Ершов служил учителем словесности в тобольской гимназии. По ритмам же первый «экспромт» перекликается с одним из стихотворений Мятлева, которое будет рассмотрено ниже:

*Новый год! Новый год!
Что забот, что хлопот!
Полон лоб, полон рот!
Так ревет весь народ
Натошак в Новый год¹⁴.*

В начале 1840-х гг. два петербургских поэта, по-видимому, лично не знакомые, разного возраста, находящиеся едва ли не на противоположных социальных и имущественных полюсах, создают новогодние стихи, очень близкие по стилю, жанру, интонациям, почти одного объема и даже написанные одним стихотворным размером [7]. Совпадений слишком много, чтобы считать их случайными, однако стихотворение молодого поэта, а им был Николай Алексеевич Некрасов, написано на несколько лет раньше, чем произведения его старшего современника – Ивана Петровича Мятлева.

На тот момент Мятлев был широко известен своими шуточными стихами и даже знаменит благодаря Акулине Курдюковой, героине его сатирической поэмы «Сенсации и замечания госпожи Курдюковой...» (1840). Поэт Некрасов в том же году потерпел сокрушительное фиаско: сборник его романтической лирики «Мечты и звуки» был подвергнут жестокой критике В. Г. Белинским. Начались годы поденной журналистской работы, полуголодного существования и поиски собственного писательского «я». С 1840 г. Некрасов стал подрабатывать написанием критических рецензий, театральных обзоров, фельетонов (часто – в стихах) и куплетов для театральных журналов. Влияние фельетонно-куплетно-водевильной поэтики как раз и сказывается в «Толке с новым годом»¹⁵ (1841, приписываемое). Для имитации непринужденной разговорной речи, бессодержательного, в общем, балагурства двадцатилетнему поэту требовались некоторые литературные образцы, причем одобренные тогдашней публикой. Одним из таких образцов, как мы полагаем, стали для Некрасова и его соавторов стихи Мятлева, типичного поэта-дилетанта, салонного остроумца, блестящего версификатора и мастера макаронического стиля. О нем читаем в некрасовских стихах – обращении к Новому году:

*Иль давай, топ cher, писать,
Не шутя, проект, ей-богу!
Про железную дорогу,
Хоть на Дон, в пример сказать...¹⁶*

Некрасов мог научиться у Мятлева умению вести с читателем разговор – фамильярно-доверительный, с намеками на злободневность, но без ненужных социальных заострений; не бояться прозаизмов в поэтической речи; находить сочные и необычные рифмы.

«Толк с новым годом», или беседа с годом-«обманщиком», посвящен теме всеобщего надувательства, современным изобретениям, оказывающимся при ближайшем рассмотрении мистификациями и обманом:

*Здравствуй, братец новый год!
Ну садись-ка, потолкуем,
Как с тобою мы надуем
Православный наш народ¹⁷.*

Примечательно, что к надувательствам «нашего века» журналистом-поденщиком был причислен и писательский труд:

¹⁴ Ершов П. П. Конек-горбунок. Стихотворения. Л.: Сов. писатель, 1976. С. 251.

¹⁵ Некрасов Н. А. Полное собрание сочинений в пятнадцати томах. Том 1. Л.: Наука, 1981. С. 433–434.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Там же. С. 433.

*Издадим-ка два журнала,
Слепим брочку без осей <...>
Для детей составим книги
(Ведь на них теперь расход).¹⁸*

Концовка «фантазии» иронична, но для Некрасова в начале 1840-х гг. многое в ней, наверное, было актуальным:

*А когда об нас по миру
Зашумит, мой друг, молва –
Нам авось дадут квартиру
И – казенные дрова!..¹⁹*

Указав на ближайшую традицию, на которую мог опираться Некрасов-фельетонист, обратимся к традициям более отдаленным и потому более гипотетичным. В финале «Толка...» звучит слово *авось*, совпадающее с названием популярного в 1800-е гг. стихотворения Долгорукова (упомянутого, как известно, А. С. Пушкиным в «Евгении Онегине»). Кроме того, *казенные дрова* могут быть реминисценцией из прославленной «каминной трилогии» того же автора. Ироническая философия, изложенная Долгоруковым в «Авось» (1798) и в «Камине в Пензе» (1795), отчасти перекликается с мечтами некрасовского героя. Но еще более интересно то, что именно Долгоруков целенаправленно начал вводить разговорные интонации, просторечия и макаронизмы в свои стихи, явившись в этом непосредственным предшественником Мятлева.

За год до «Толка...» Некрасов написал куплеты «Наш век», в которых жестче и сатирически острее развил темы всеобщего надувательства, «просвещения» и научных и псевдонаучных изобретений. Темы эти классически были разработаны в сатирической литературе XVIII в.: первая – Д. И. Фонвизиним в «Послании к слугам моим...» (Некрасов несколько раз использует знаковое фонвизинское слово – *свет*); вторая – И. И. Дмитриевым в эронических стихах «К текущему столетию» (1791).

Продолжателем сатирических традиций XVIII – начала XIX в., в смягченной, сентиментальной их форме, был и Мятлев. В шуточных своих стихах, он, как и ранний Некрасов, сближался с поэтикой фельетона и водевильного куплета. Не исключено, что некрасовские «Наш век» и «Толк с новым годом» были известны Мятлеву и могли определить замысел его новогодних стихов, в частности форму разговора, «толка». Бесспорно, однако, что в этих стихах оригинальное мятлевское дарование раскрылось вполне органично.

«Новый 1844. Фантазия»²⁰ (30 дек. 1843) и «Новый год»²¹ (январь 1844) представляют собой «дилогию», посвященную одному – 1844 году. Год оказался для поэта роковым: в феврале во время масленичных праздников он неожиданно скончался. Н. Полевой так писал о смерти Мятлева брату: *Масленицу он дурачился день и ночь, и при припадке жестоком так ослабел, что уже никакие средства не спасли его. Странно как-то видеть мертвым человека, которого за три дня видел здоровым по виду, веселым, роскошным: где стол был яств, там гроб стоит*²². Строки из Державина здесь не только эмблема ситуации: и по стилю жизни, и по творческим принципам Мятлев во многом оставался человеком XVIII века.

Несмотря на шуточный характер стихотворений и незатейливость авторского рассказа, их смысл ускользает от однозначных определений. Не в последнюю очередь это объяснимо сменой точек зрения и «масок» повествователя – поэтикой «игры», вообще свойственной Мятлеву-поэту.

В декабрьском стихотворении автор-повествователь сначала ссылается на некие слухи (*говорят*); затем, ровно посередине произведения, отождествляет себя с неким коллективным

¹⁸ Там же. С. 434.

¹⁹ Там же.

²⁰ Мятлев И. П. Стихотворения. Сенсации и замечания госпожи Курдюковой. Л.: Сов. писатель, 1969. С. 120–121.

²¹ Там же. С. 138–140.

²² Там же. С. 14.

«мы»; завершает он стихи поздравлением от своего лица.

Январское стихотворение целиком строится на развертывании мотива «говорят» (само это слово является рефреном, задающим ритм, близкий к раешному). Здесь ситуация с субъектами говорения предельно запутана: повествование иногда выглядит как набор реплик, услышанных автором в толпе народа. То это слухи о подарках нового года:

*Весь народ
Говорит,
Новый год,
Говорит,
Что принес,
Говорит,
Кому крест,
Говорит,
Кому пест,
Говорит,
Кому чин,
Говорит,
Кому блин <...>;*

то реакция на эти слухи:

*Ну, так что-с,
Говорит,
Все равно-с,
Говорит,
Ничего-с,
Говорит <...>;*

то советы ротозеям, опоздавшим на раздачу даров; то новогодние надежды; и наконец, итоговая «народная» мудрость:

*В свой черед,
Говорит,
Всё придет²³.*

Вся эта разноголосица приправлена еще и языковым двуголосьем – галлицизмами в русской транслитерации.

В мятлевской диалогии есть важный мотив новогодней неразберихи, случайности в распределении новогодних даров, которые ничего, в сущности, изменить в людях, даже нуждающихся именно в этих подарках, не смогут. Примечательно, что единственное повторяющееся в стихотворениях иноязычное слово – *газар* (*hazard* ‘наобум, случайно’) – акцентирует идею случайности – *времены*.

У Мятлева последовательнее, чем у Некрасова, выдержан известный по стихотворениям Карамзина и Вяземского принцип «перевертывания», небывальщины. Фантазийность, несбыточность желаемого подчеркнута в подзаголовке первого стихотворения. Новый год не приносит ожидаемых даров: по дороге он растерял их сквозь прорехи в суме. Сами дары нелепы с точки зрения здравого смысла:

*Нес таланты он артистам,
Остроумье журналистам,
Нес искусство лекарям,
Честность всем секретарям etc²⁴.*

Не менее, впрочем, абсурдно и поведение тех, с кем отождествляет себя автобиографический герой Мятлева. Абсурдно в том смысле, какой вывел для себя Н. Полевой в феврале 1844 г.; и в том смысле, который был задан Мятлеву двумя литературными традициями – горацанской и эонической.

В конце 1851 г. Некрасов пишет второе свое новогоднее стихотворение – «Новый год»²⁵. Печальные итоги 1852 года подведет в своих эонических стихах Е. П. Ростопчина. Но

²³ Мятлев И. П. С. 14

²⁴ Там же. С. 18

²⁵ Некрасов Н. А. Указ. соч. С. 95–96.

пока в его начале, об ожидающих страну утратах, не знает никто. Довольно неожиданно то, что новогоднее настроение Некрасова в 1851 г. во многом совпало с новогодним настроением Вяземского в 1827 г. Некрасовское стихотворение строится на той же, принципиальной некогда для Вяземского антитезе: жизни и смерти, полноты чувств и их отсутствия:

*Что новый год, то новых дум,
Желаний и надежд
Исполнен легковёрный ум
И мудрых и невежд.
Лишь тот, кто под землей сокрыт,
Надежды в сердце не таит!..²⁶*

Главная характеристика Нового года, т. е. Времени, в стихотворении Некрасова – равнодушие, бесстрашие:

*Бесстрастный гость вступает в мир
Бесстрастною стопой²⁷.*

Однако люди, полные надежд и живой крови, воспринимает Новый год как благо, как предвестника добра и радости:

*И благо!.. С чашами в руках
Да будет встречен гость,
Да разлетится горе в прах,
Да умирится злость –
И в обновленные сердца
Да снидет радость без конца!²⁸*

В стихах Некрасова сочетаются те же свойства, идущие от сентиментальной культуры – легкомысленность и серьезность. Однако, прошедшие выучку в пушкинской и в целом в романтической поэтической школе, они претворились в отточенные, почти афористические формулы. Заметим, что традиция амбивалентного восприятия новогоднего праздника впервые намечается в поэзии конца XVIII в. – у Г. Р. Державина, С. С. Боброва и И. М. Долгорукова. Некрасову удалось как-то по-своему примирить анакреонтическую и христианскую традиции в истолковании Времени / Новолетия:

*Нас давит времени рука,
Нас изнуряет труд,
Всесилен случай, жизнь хрупка,
Живем мы для минут,
И то, что с жизни взято раз,
Не в силах рок отнять у нас!²⁹*

Впервые, пожалуй, в эонической лирике XVIII – первой половины XIX в. человек в его природной сущности встречается с надчеловеческой природой праздника новолетия. Время враждебно, в лучшем случае равнодушно к человеку, но оно всегда движется вперед, в неизвестность, но в этом движении – жизнь. Человек, пока жив, всегда надеется на лучшее, хотя обладает трагическим историческим знанием и видит столь же трагическую реальность настоящего. Праздник Нового года, как когда-то очень давно, в архаической традиции, призван поддержать «надежду в сердце»:

*Пушкой кипит веселый рой
Мечтаний молодых –
Им предадимся все душой...
А время скосит их? –
Что нужды! Снова в свой черед
В нас воскресит их новый год...³⁰*

Последний текст, который мы представим в данной статье, всецело связан с четвертой

²⁶ Там же.

²⁷ Там же.

²⁸ Там же.

²⁹ Там же.

³⁰ Там же.

традицией, несмотря на немалую удаленность по времени от породившей его сентиментальной культуры светских салонов рубежа XVIII–XIX вв. Рассмотрим еще один шуточный новогодний экспромт «С новым годом, с новым счастьем...», написанный около 1870 г. Федором Ивановичем Тютчевым. Это не просто типичная светская поэтическая «безделка», но то, во что игровые стихи неминуемо должны были превратиться, – трогательное поздравление женщине... от «лица» домашнего питомца:

*С Новым годом, с новым счастьем,
С постоянною удачей –
Вот привет любви собачьей,
Ты прими его с участием³¹*

Из комментариев тютчеведов мы узнаем, что текст стихотворения был выгравирован на серебряном салфеточном кольце (с пробой 1870 года), имевшем форму собачьего ошейника и «поднесенном» Эрнестине Федоровне Тютчевой ее собакой по кличке Ромп.

В этой лаконичной «безделке» поэт, явно бессознательно, «спрессовал» некоторые «общие места» эронической и сентименталистской поэтических традиций. Конечно, узнаваем топоним *нового счастья*; в *постоянной удаче* угадывается, без сомнения, идея *премены*. В третьей и четвертой строках находим характерные ценности сентиментальной культуры, такие как преданность, любовь (*любовь собачья*, кроме того, легко претворяется в метафору) и чувствительность (*участье*). Вся сцена, главные участники которой – муж, жена, собака (возможно, и дети), прочитывается как «картина семейного счастья», «домашний праздник», «маленькие семейные радости», «трогательная любовь близких» и т. п.

Стихотворения, написанные в том же ключе, что и тютчевский экспромт, наверняка производились в XIX веке в большом количестве. Однако именно в силу своего «домашнего» характера, адресованности людям самого близкого, интимного круга они до нас не дошли либо сохранились в личных бумагах авторов или мемуарной литературе. Таков удел всякой маргинальной литературы, которая сохраняется лишь усилиями дотошных исследователей и праздных интерпретаторов.

Та шуточно-сатирическая традиция стихов на новолетие, которой отдали дань в течение 1810–1840-х гг. столь многие поэты, складывалась из нескольких генетически разнородных составляющих. Первая опиралась на народную праздничную культуру и фольклорные жанры. Вторая (наименее проявленная) имела христианские корни. Третья восходила к тем текстам эпохи Просвещения, в которых развивалась тема всеобщего неразумия, обмана и т. п. Четвертая, едва ли не самая востребованная, была связана с великосветской салонной культурой, а через нее с анакреонтикой и «легкой поэзией». Пятая проистекала из того же источника, что и водевильно-фельетонная продукция.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамзон Т. Е. Поэтические мифологии XVIII века : автореф. дис. ...д-ра филологич. наук. Москва, 2007. 48 с.
2. Петров А. В. Из истории маргинальных жанров в русской поэзии XVIII века (эронические стихи, эпиграмма, баллада): учеб. пособие. Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2012. 138 с.
3. Петров А. В. Новогодние стихи М. И. Цветаевой и традиции русской эронической поэзии // «Если душа родилась крылатой...» : материалы VII Международных Цветаевских чтений в Елабуге. Елабуга: ЕлТИК, 2015. С. 222–238.
4. Петров А. В. Один год из жизни русского дворянина: концепт «Время» в стихах И. М. Долгорукова на 1799 год // Художественная концептосфера в произведениях русских писателей : международный сб. науч. статей. Магнитогорск: МаГУ, 2012. Вып. IV. С. 15–25.
5. Петров А. В. Оды «на Новый год», или Открытие Времени. Становление художественного историзма в русской поэзии XVIII века: монография. Магнитогорск: МаГУ, 2005. 272 с.

³¹ Тютчев Ф. И. Полное собрание стихотворений. Л.: Сов. писатель, 1987. С. 270.

6. Петров А. В. «Осьмнадцатое столетие» А. Н. Радищева: исторические открытия просветительского сознания // Филологические науки. 2004. № 2. С. 21–30.
7. Рудакова С. В. Философия счастья в лирике Е. А. Боратынского // Известия Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2012. Т. 108. № 4. С. 103-114.
8. Abramzon T.E. Philosophy of Happiness in Eighteenth-century Russia // 2ns International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts SGEM 2015. Conference Proceedings. 2015. С. 645-652.
9. Abramzon T.E., Rudakova S.V., Zaitseva T.B., Koz'ko N.A., Tulina E.V. The Consistency Of Lyric Artistic Thinking. International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. No 17. P. 10185-10196.
10. Abramzon T.E., Zaitseva T.B., Kozko N.A., Rudakova S.V. Cultural Mythology In The 18th Century Russia: Definition, Typology, Ways Of Functioning. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2016 Conference Proceedings. 2016. С. 651-658.
11. Mauzi R. L'idee du bonheur au XVIIIe siècle. Paris: Librairie Armand Colin, 1960, pp. 725.
12. Potkay A. The Passion for Happiness: Samuel Jonson and David Hume. Ithaca: Cornell University Press, 2000, pp. 241.

T. E. Abramzon (Magnitogorsk, Russia)
A. V. Petrov (Magnitogorsk, Russia)

RUSSIAN POETRY OF THE FIRST HALF OF THE XIX CENTURY: COMIC NEW YEAR'S GREETINGS

Abstract. New Year's (aeonic) poems are one of genre and thematic modes of the Russian poetry of the XVIII–XXI centuries which did not receive adequate attention in the science of literary and festive culture. The authors of the article partially meet this lack, having focused on comic poetic New Year's greetings, written by ten poets in the period from the 1790's to the 1840's: I. M. Dolgorukov, N. M. Karamzin, P. A. Vyazemsky, A. E. Izmaylov, N. M. Yazykov, M. Yu. Lermontov, P. P. Yershov, N. A. Nekrasov, I. P. Myatlev, F. I. Tyutchev. Using the methods of historical poetics and comparative studies the problems of studying of the origins of festive and game tradition in poems for the New Year, their genre structure and topics are being solved. The analysis reveals that the considered poems date back to several genetically diverse traditions. The saloon culture of high society, associated primarily with the literature of sentimentalism, and through it with anacreontics and "light poetry" should be considered as highly sought. The folk festive culture in the remote historical perspective dating back to the Roman calendar, the Saturnalia and folk genres is also important. The third refers to the satire of the age of Enlightenment, to the texts in which the theme of universal folly, deception is developed. The fourth tradition – genres of satirical journalism, in particular the feuilleton is also close to it. The least shown there was the Christian tradition of the New Year feast. The main poetic genres which incorporated a playful and ironical greeting modus were the madrigal, the epigram, a friendly message / letter, to the addressee. Some poems were influenced by a folklore tale genre; a few poetry greetings are of improvisational nature. As a rule, the addressee of these poems is either a group (classmates, "heart friends" – men and women, colleagues, guests at the New Year celebration, "the people"), or a close friend / relative.

Keywords: aeonic (New Year's) poetry, poetry "on the case", sentimentalism, festive game poetics

REFERENCES

1. Abramzon T. E. Poeticheskie mifologii XVIII veka : avtoref. dis. ...d-ra filologich. nauk, Moscow, 2007, 48 p.
2. Petrov A. V. Iz istorii marginal'nykh zhanrov v russkoi poezii XVIII veka (eonicheskie stikhi, epitalama, ballada): ucheb. posobie., Magnitogorsk : Izd-vo MaGU, 2012, 138 p.
3. Petrov A. V. Novogodnie stikhi M. I. Tsvetaevoi i traditsii russkoi eonicheskoi poezii, «Esli dusha rodilas' krylatoi...» : materialy VII Mezhdunarodnykh Tsvetaevskikh chtenii v Elabuge, Elabuga : EITIK, 2015, pp. 222–238.
4. Petrov A. V. Odin god iz zhizni russkogo dvoryanina: kontsept «Vremya» v stikhakh I. M. Dolgorukova na 1799 god // Khudozhestvennaya kontseptosfera v proizvedeniyakh russkikh pisatelei : mezhdunarodnyi sb. nauch. statei, Magnitogorsk : MaGU, 2012, vol. IV, pp. 15–25.

5. Petrov A. V. Ody «na Novyi god», ili Otkrytie Vremeni. Stanovlenie khudozhestvennogo istorizma v russkoi poezii XVIII veka: monografiya, Magnitogorsk : MaGU, 2005. 272 p.
6. Petrov A. V. «Os'mnadsatoe stoletie» A. N. Radishcheva: istoricheskie otkrytiya prosvetitel'skogo soznaniya, *Filologicheskie nauki* [Philological Sciences. Scientific Essays of Higher Education], 2004, No 2, pp. 21–30.
7. Rudakova S. V. Filosofiya schast'ya v lirike E. A. Boratynskogo, *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta, Seriya 2: Gumanitarnye nauki* [Izvestia. Ural Federal University Journal. Series 2. Humanities and Arts], 2012, vol. 108, no 4, pp. 103-114.
8. Abramzon T. E. Philosophy of Happiness in Eighteenth-century Russia, 2ns International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts SGEM 2015, Conference Proceedings, 2015, pp. 645-652.
9. Abramzon T. E., Rudakova S. V., Zaitseva T. B., Koz'ko N. A., Tulina E. V. The Consistency Of Lyric Artistic Thinking, *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016. vol. 11, no 17. С. 10185-10196.
10. Abramzon T. E., Zaitseva T. B., Kozko N. A., Rudakova S. V. Cultural Mythology In The 18th Century Russia: Definition, Typology, Ways Of Functioning. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2016 Conference Proceedings. 2016, pp. 651-658.
11. Mauzi R. L'idee du bonheur au XVIIIe siècle, Paris: Librairie Armand Colin, 1960, pp. 725.
12. Potkay A. The Passion for Happiness: Samuel Jonson and David Hume. Ithaca: Cornell University Press, 2000, pp. 241.

Абрамзон Т. Е., Петров А. В. Шуточные новогодние поздравления в русской поэзии первой половины XIX века // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 69-80.

Abramzon T. E., Petrov A. V. Russian poetry of the first half of the xix century: comic new year's greetings, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 1, pp. 69-80

Сведения об авторе

Абрамзон Татьяна Евгеньевна - доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания и литературоведения Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова; Магнитогорск, Россия; ate71@mail.ru.

Петров Алексей Владимирович - доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания и литературоведения Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова; Магнитогорск, Россия; alexpetrov72@mail.ru.

Authors:

Tatiana E. Abramzon, Associate Professor, Doctor of Science in Philology, Professor at the Department of Linguistics and Literature, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), ate71@mail.ru

Alekseij V. Petrov, Associate Professor, Doctor of Science in Philology, Professor at the Department of Linguistics and Literature, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), alexpetrov72@mail.ru

«НЕНОРМАТИВНАЯ НОРМА» УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРОПИСНЫХ БУКВ В УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ДОКУМЕНТАХ

Аннотация. Статья посвящена сложным и спорным случаям употребления прописных букв в документах, выявлению противоречий как между существующими правилами и практикой документирования, так и между рекомендациями нормативных источников. Автор анализирует корректность написания в документах прописных букв в тематических группах лексики, типичной для официально-деловых текстов: наименованиях должностей, документов, организаций и их структурных подразделений; в аббревиатурах и при оформлении элементов перечней. На основании сопоставления рекомендаций лингвистических справочников и практики документирования делаются выводы о неоднозначности понятия норма в отношении языка документов. В статье предпринята попытка выявить причины нарушений норм употребления прописных и строчных букв в документах. Этими причинами видятся незнание или игнорирование существующих орфографических правил составителями документов, нечеткость или неполнота формулировок в орфографических справочниках, а также противоречивость рекомендаций различных нормативных источников. Документирование на любом уровне и в любой управленческой ситуации предполагает максимально строгое соблюдение всех существующих в данной сфере норм, и языковые нормы занимают в этом ряду далеко не последнее место. Но анализ различных документов даёт нам основание утверждать, что в практике делопроизводства складывается своего рода «ненормативная норма», то есть, с одной стороны, варианты, не соответствующие строгой норме русского литературного языка, (в том числе и в употреблении прописных букв) используются чрезвычайно часто, а с другой – на государственном уровне, несмотря на декларирование необходимости соблюдения языковых норм, не только не пресекаются, но и рекомендуются (а иногда и предписываются) варианты, этим нормам противоречащие.

Ключевые слова: прописная буква, заглавная буква, строчная буква, документ, норма, правописание.

В современных официально-деловых текстах нередки случаи отступления от норм русского литературного языка. Эти отступления разнообразны как по их отнесенности к тому или иному уровню языковой системы, так и по причинам, вызвавшим эти отступления. Далеко не всегда причина в недостаточной языковой компетентности составителей деловых текстов, неумении или нежелании пользоваться справочниками и словарями. Зачастую корни проблемы кроются в сосуществовании (а нередко и в противоборстве) норм, восходящих к различным источникам. Составители документов в ряде случаев вынуждены делать принципиальный выбор: какой нормы им придерживаться – рекомендуемой словарями (в том числе и теми, которые входят в утвержденный Министерством образования и науки Российской Федерации [12]) или зафиксированной в различных нормативно-методических документах делопроизводственной сферы.

Несмотря на длительную историю выработки понятия языковой нормы и изучения самих языковых норм [1; 4; 5; 6 и др.], а также, несмотря на активизацию в последние годы усилий государства в отношении нормирования русского языка [9; 12 и др.], проблем в этой области не становится меньше. В частности, употребление прописных букв в официальных документах разных организаций дает богатый материал для исследования в нормативной области языковой системы.

Целью данной статьи является рассмотрение сложных и спорных случаев употребления прописных букв в документах, выявление противоречий как между существующими прави-

лами и практикой документирования, так и между рекомендациями нормативных источников.

В основном примеры употребления прописных букв в деловых текстах в настоящей статье взяты из документов ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный университет им. Г.И. Носова», находящихся в свободном доступе на официальном сайте университета (URL: <http://magtu.ru>). Грамматика и правописание источников сохранены. Тексты документов помогли нам выявить наиболее сложные области применения орфографических правил, регламентирующих употребление прописных букв. Сразу уточним, что подавляющее количество ошибок исследуемой группы сводится к некорректному употреблению прописной буквы вместо строчной, а не наоборот – строчной вместо прописной.

В результате анализа представленных на официальном сайте университета документов случаи спорного или некорректного употребления в их текстах прописных букв можно объединить в следующие группы:

- тематические группы лексики, типичной для официально-деловых текстов: наименования должностей, документов, организаций и их структурных подразделений;
- аббревиатуры;
- элементы перечней.

Все названные группы регламентированы действующими орфографическими правилами, однако рекомендации справочников по правописанию составителями документов либо игнорируются, либо трактуются вольным образом. При этом основания для вольной трактовки, по нашему мнению, в некоторых случаях заложены в самих правилах, то есть соответствующая языковая норма не имеет четкой и однозначной формулировки, в результате чего составители документов ориентируются не на рекомендации лингвистических справочников, а на сложившуюся в сфере документирования традицию, нередко также неоднозначную.

В отношении норм употребления прописных и строчных букв в словах названных тематических групп правила, за некоторыми исключениями, сформулированы достаточно четко. Так, написание в документах наименований должностей на первый взгляд не должно вызывать затруднений: «§ 196. Названия должностей, званий, титулов пишутся со строчной буквы... В официальных текстах названия высших государственных должностей и титулов пишутся с прописной буквы» [11]. Несмотря на это, в официальных документах, причем даже высшего уровня, можно встретить отступления от указанного правила. Так, в приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 февраля 2016 г. № 166 О федеральном государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» должность лица, завизировавшего документ, написана следующим образом: «*Первый заместитель Министра*» (Устав МГТУ им. Г.И. Носова). В данном случае первая прописная буква оправдана тем, что с нее начинается отдельный реквизит документа – подпись. Но на каком основании с заглавной буквы написано слово *министр*, обозначающее не высшую должность в государстве (для которой правила предусматривают особое написание). Рассмотрим пример более подробно.

Допустим, что в этом случае действует норма, зафиксированная в правилах 1956 года: «§ 109. В текстах официальных сообщений и документов написание наименований должностей, званий, установлений и т. п. с прописной или строчной буквы определяется специальными ведомственными инструкциями» [10]. И в п. 8 Положения о Министерстве образования и науки Российской Федерации, утвержденного Постановлением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2013 г. № 466, действительно, читаем: «*Министерство образования и науки Российской Федерации возглавляет Министр, назначаемый на должность и освобождаемый от должности Президентом Российской Федерации по представлению Председателя Правительства Российской Федерации*» [8]. Однако в этом случае следует признать, с одной стороны, непоследовательность рекомендаций орфографических справочников, а с другой стороны – необъяснимость варианта, предлагаемого в официальных доку-

ментах в качестве нормы. Написание *Министр*, как и *Государственная Дума* [1], противоречит как рекомендациям справочников по правописанию, так и орфографическим словарям, в частности, словарю [3], включенному в ставший едва ли не одиозным в лингвистической среде список грамматик, словарей и справочников, содержащих нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации [12].

В рассмотренных нами локальных документах университета некорректное употребление прописной буквы в наименованиях должностей отмечены только в написании сочетаний *лидер, ответственный за СМК* и *ведущий СМК*, которые употребляются весьма разнообразно (и то, и другое как с прописной, так и со строчной буквы), причем нередко в пределах одного документа, например: «*Первый проректор, лидер, ответственный за СМК – несет ответственность за определение порядка и условий оплаты труда работников университета... Проректор по экономическим и финансовым вопросам, Ведущий СМК по финансово-экономической деятельности – несет ответственность за контролем выполнения требований настоящего Положения...*» (Положение по виду деятельности. Об оплате труда работников университета, п. 8). Причина различий в написании выделенных сочетаний неясна, тем более что на титульном листе этого же документа (как и других документов системы менеджмента качества университета) слово *лидер* не в начале предложения написано с заглавной буквы: «*Документ не подлежит передаче, воспроизведению и копированию без письменного разрешения Лидера, ответственного за СМК*» (там же). Во всех указанных и подобных им случаях сочетание *лидер, ответственный за СМК*, и *ведущий СМК* в соответствии с правилами русской орфографии должны быть написаны со строчной буквы.

Гораздо более серьезную (по количеству ошибок или спорных случаев) проблему, чем правописание наименований должностей, представляет собой выбор прописной или строчной буквы в названиях документов. Если написание наименования вида документа и заголовка текста в самом документе регламентировано в нормативно-методических источниках, посвященных оформлению документов, то проблема оформления ссылки на другие документы в официальном тексте полностью не решена. Здесь мы не будем затрагивать существующую проблему употребления кавычек в названиях документов, но этот вопрос также нуждается в тщательном изучении.

Орфографические правила в отношении написания наименований документов дают, на наш взгляд, довольно расплывчатую рекомендацию: «§ 194. В составных названиях важнейших документов и сборников документов, государственных законов, а также архитектурных и других памятников, предметов и произведений искусства с прописной буквы пишется первое слово и собственные имена» [11]. Составители документа при возникшей необходимости указать в тексте наименование другого документа, вынуждены решать множество вопросов: что является критерием отнесения документа к «важнейшим», как писать наименования «не важнейших» документов, влияет ли форма множественного числа на выбор прописной или строчной буквы в наименовании документа, использовать ли кавычки и если использовать, то как именно и пр. В результате отсутствия в правилах четких рекомендаций в деловых текстах можно наблюдать весьма пеструю картину употребления прописных и строчных букв в наименованиях документов: «*Права и обязанности работников университета определяются законодательством Российской Федерации, Уставом МГТУ, настоящими правилами, должностными инструкциями и трудовым договором*» (Правила внутреннего трудового распорядка, п. 5.1); «*В своей деятельности кафедра руководствуется федеральными законами об образовании, нормативно-правовыми актами Минобрнауки РФ, внутренними документами университета, уставом, правилами трудового распорядка и коллективным договором МГТУ, приказами ректора и распоряжениями директора института, филиала/декана факультета, заведующего кафедрой, Политикой руководства университета и Целями кафедры в области качества, должностными инструкциями работников кафедры, планами деятельности кафедры/института/факультета/филиала и настоящим Поло-*

жением» (Положение о структурном подразделении. Кафедра, п. 4.3). Употребление прописных и строчных букв в наименованиях документов в приведенных примерах, на наш взгляд, не поддается логическому объяснению.

Ни в одном справочнике по правописанию мы не обнаружили исчерпывающих рекомендаций по выбору прописной или строчной буквы в наименовании документа, включенного в текст другого документа. Справочная служба портала «Грамота.РУ» в ответе на вопрос № 284539, посвященный правописанию слова *устав*, также дает рекомендацию, не являющуюся исчерпывающей, так как вариант с прописной буквой дан экспертами не в контексте предложения: «Слово *устав* пишется с прописной буквы как первое слово полного официального названия документа: *Устав города Волгограда*. При неофициальном употреблении корректно написание строчными, например: *В Волгограде прошли общественные слушания по внесению поправок в устав города*» [14]. Как писать наименование указанного документа в официальном тексте, остается неясным. По причине отсутствия четких рекомендаций современные документы изобилуют примерами написания наименований других документов как с заглавной, так и со строчной буквы без каких-либо явных закономерностей.

В тематической группе наименований организаций в исследуемых документах был отмечен лишь один тип ошибки, являющейся при этом весьма распространенной в сфере делопроизводства, – некорректное употребление заглавной буквы в написании организационно-правовой формы университета: «*МГТУ – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова*» (Положение о структурном подразделении. Институт, п. 3).

В написании организационно-правовой формы иногда наблюдается парадоксальная ситуация, когда правилами объясняют неправильное. В справочнике Д. Э. Розенталя читаем: «10. Если название учреждения, предприятия и т. п. начинается словами *Всероссийский, Всесоюзный, Государственный, Центральный*, порядковым числительным (*Первый, 2-й* и т. д.) или географическим определением, то первое слово в названии пишется с прописной буквы» [13]. Данная рекомендация, как показывает наш опыт, стала одной из причин распространения некорректного написания организационно-правовой формы *федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования* и других подобных ей. Пишущие в данном случае не разграничивают организационно-правовую форму учреждения, то есть родовое наименование, и собственно название. Хотя эта причина далеко не основная – более сильное влияние на пишущих, судя по объяснениям студентов, оказывает «буквальная» расшифровка аббревиатуры ФГБОУ ВО (около 20 % из них все слова в полном варианте организационно-правовой формы пишут с больших букв), а также перенос варианта написания «из шапки документа» в любой контекст без учета того, что реквизит «Наименование организации» представляет собой предложение, естественно, написанное с заглавной буквы.

В наименовании университета в исследованных документах ошибок нет, то есть орфографическая норма соблюдается строго: «§ 189. В официальных составных названиях органов власти, учреждений, организаций, научных, учебных и зрелищных заведений, обществ, политических партий и объединений с прописной буквы пишется первое слово и входящие в состав названия имена собственные, а также первое слово включаемых в них названий других учреждений и организаций» [11].

Однако следует отметить, что за пределами делопроизводственной сферы университета некорректный вариант написания названия Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова встречается с досадной регулярностью. В частности, студенты в подавляющем большинстве в полном наименовании университета все слова, кроме *им.*, пишут с большой буквы, ориентируясь на более привычный для них вариант написания – МГТУ. В Интернете, имеющем большой авторитет для значительной доли пишущих, некорректное написание также не является редкостью, один из примеров представлен на рисунке.

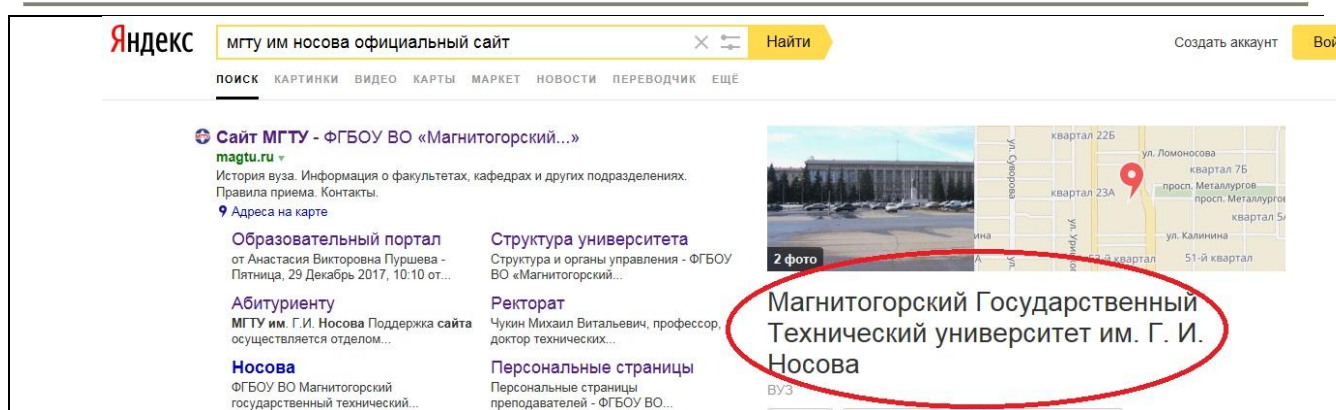


Рис. Некорректное написание названия университета

В отношении названий структурных подразделений ситуация гораздо более сложная. Справочники по правописанию рекомендуют следующее: «§ 193. Названия учреждений, учебных заведений и т. п., а также отделов и частей учреждений и организаций, не являющиеся собственными именами, пишутся со строчной буквы» [11], однако нельзя не отметить разноречивую в употреблении прописных букв в наименованиях структурных подразделений, причем нередко в границах одного документа (и даже одной страницы): «С целью управления и координации работ по совершенствованию методического обеспечения учебного процесса... сформированы и работают следующие методические подразделения:

– *методический совет университета...*

На *Методический совет университета возлагаются следующие основные функции...*» (Положение по виду деятельности. Организационно-методическая работа в университете, пп. 4.2, 5.1). Еще большее разнообразие наблюдается в написании названия *ученого совета*: «Наиболее важные или спорные вопросы могут выноситься на рассмотрение *Ученого совета университета*» (там же, п. 5.1.8); «Создание, реорганизация и ликвидация кафедры осуществляются решением *Ученого Совета МГТУ* по представлению проректора по учебной работе и/или директора института, филиала/декана факультета и утверждаются приказом ректора» (Положение о структурном подразделении. Кафедра, п. 4.5); «Органами управления Университета являются конференция работников и обучающихся Университета, *ученый совет* Университета, ректор Университета, попечительский совет Университета. В Университете создаются ученые советы факультетов/институтов (подразделений Университета)» (Устав МГТУ им. Г. И. Носова, п. 4.3). Некорректное написание названий структурных подразделений настолько распространено в системе документирования деятельности университета, что правильный, соответствующий рекомендациям орфографических справочников вариант воспринимается составителями документов как ошибочный.

Чрезвычайно распространенным, причем не только в делопроизводственной сфере, является нарушение следующего орфографического правила: «§ 111. Одними строчными буквами пишутся... аббревиатуры, читаемые по звукам (а не по названиям букв) и обозначающие имена нарицательные, например: вуз, роно, дзот» [10]. Слово *вуз* регулярно в текстах различных стилей пишется заглавными буквами. В документах образовательного учреждения данная аббревиатура по понятным причинам является достаточно частотной и, к сожалению, нередко употребляется неправильно: «К обучающимся в *ВУЗе* относятся студенты, аспиранты, докторанты, слушатели и другие категории лиц в соответствии с законодательством РФ» (Правила внутреннего трудового распорядка, п. 5.2). Мы отметили также случаи контактного употребления разных вариантов написания: «Структурное подразделение – звено *ВУЗа*, включающее коллектив исполнителей, имеющих особенные, четко определенные функции в процессе управления или рабочих процессах *вуза*, отличные от функций других звеньев и в силу этого входящие в структуру управления *вуза*, как организационно обособленная часть *вуза*...» (Положение о структурном подразделении. Кафедра, п. 2).

В данном случае мы имеем дело с весьма распространенной орфографической ошибкой. Показательны в этом отношении данные Национального корпуса русского языка [7]:

уже на первой странице результатов поискового запроса по слову *вуз* из десяти источников основного корпуса только в четырех аббревиатура написана корректно, в трех – *ВУЗ*, в одном представлены оба варианта (*вуз* и *ВУЗ*), а еще в одном – *Буз*.

Приходится констатировать, что слово *вуз* в некорректном варианте написания встречается не только в документах и студенческих работах, но и в различных учебных изданиях, что лишь закрепляет ошибочный вариант в сознании пишущих.

Отдельную проблему, частично касающуюся и употребления прописных букв, составляет оформление пунктов в перечнях [2]. В исследованных документах встречаются фрагменты перечней с избыточным, на наш взгляд, использованием заглавных букв: «*В соответствии с основными задачами институт осуществляет:*

6.1 Реализацию поручаемых университетом видов образовательной деятельности.

6.2 Подготовку высококвалифицированных специалистов по направлениям высшего образования, закрепленными за кафедрами института

6.3 Организацию и контроль над проведением учебного процесса в институте в соответствии с требованиями законодательных и нормативных документов, образовательных стандартов и учебных планов...» (Положение о структурном подразделении. Институт, п. 6).

В данном случае, на наш взгляд, корректнее было бы каждый пункт писать со строчной буквы, так как эти элементы не представляют собой законченных предложений, а именно такие рекомендуется оформлять с прописной буквы. Однако следует признать, что оформление указанных элементов со строчной буквы вступает в противоречие с обозначением рубрики арабскими цифрами с точками (при этом мы настаиваем на необходимости ставить точку и после последней цифры [2]). Выход нам видится либо в выборе иной системы маркировки элементов перечня, например, с помощью цифр или букв со скобками или знака тире; либо в использовании форм именительного падежа для обозначения каждой из функций с исключением из текста фразы «*В соответствии с основными задачами институт осуществляет:*». Как мы отмечали [2], нормы оформления перечней в существующих справочниках по правописанию регламентированы недостаточно полно и всесторонне, что вызывает огромное количество сложностей для составителей документов.

Таким образом, причины нарушений норм употребления прописных и строчных букв в документах нам видятся весьма различными: здесь и незнание или игнорирование существующих орфографических правил составителями документов (написание аббревиатуры *вуз*), и туманность или неполнота формулировок в справочниках по правописанию (написание названий документов, оформление элементов перечней), и, наконец, противоречивость рекомендаций различных нормативных источников (написание наименований должностей). Документирование на любом уровне и в любой управленческой ситуации предполагает максимально строгое соблюдение всех существующих в данной сфере норм, и языковые нормы занимают в этом ряду далеко не последнее место. Но анализ различных документов даёт нам основание утверждать, что в практике делопроизводства складывается своего рода «ненормативная норма», то есть, с одной стороны, варианты, не соответствующие строгой норме русского литературного языка, (в том числе и в употреблении прописных букв) используются чрезвычайно часто, а с другой – на государственном уровне, несмотря на декларирование необходимости соблюдения языковых норм, не только не пресекаются, но и рекомендуются (а иногда и предписываются) варианты, этим нормам противоречащие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохина С. А. Вольное отношение к языковой норме в письменной деловой речи как штрих к образу современной России // Образ России в условиях информационной войны конца XX – начала XXI в. Тенденции обновления политического дискурса : материалы междунар. науч. конф. «Россия в поисках мирного решения социальных, межконфессиональных и межэтнических конфликтов: Тенденции обновления политического дискурса, отражающие доминантные идеологемы российской официальной дипломатии и пропагандистской деятельности политических партий конца XX – нача-

ла XXI в.» (Магнитогорск, 23–25 ноября 2017 г.) / Науч.-исслед. словарная лаборатория НИИ исторической антропологии и филологии ; под ред. С. Г. Шулежковой. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. С. 138–147.

2. Анохина С. А., Кожушкова Н. В. Кодификация норм оформления перечней в деловом тексте // Вестник Новосибирского государственного университета. 2014. Т. 13, вып. 9. С. 110–117.

3. Букчина Б. З., Сазонова И. К., Чельцова Л. К. Орфографический словарь русского языка. М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. 1296 с.

4. Головин Б. Н. О качествах хорошей речи [Электронный ресурс]. URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/riash/28_764 (дата обращения: 12.01.2018).

5. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 247 с.

6. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. М. : Флинта : Наука, 2003. 840 с.

7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/index.html> (дата обращения: 14.01.2018).

8. Положение о Министерстве образования и науки Российской Федерации, утв. Постановлением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2013 г. № 466 [Электронный ресурс]. URL: https://минобрнауки.рф/static/docs/LAW215466_0_20170419_171350_54963.rtf (дата обращения: 14.01.2018).

9. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 ноября 2006 г. № 714 «О порядке утверждения норм современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации, правил русской орфографии и пунктуации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64113/ (дата обращения: 12.01.2018).

10. Правила русской орфографии и пунктуации. URL: <http://new.gramota.ru/spravka/rules> (дата обращения: 12.01.2018).

11. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник [Электронный ресурс] / Под ред. В.В. Лопатина. – М. : АСТ, 2009. – 432 с. URL: <http://orthographia.ru/> (дата обращения: 12.01.2018).

12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 08 июня 2009 г. № 195 «Об утверждении списка грамматик, словарей и справочников, содержащих нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90502/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddf518/ (дата обращения: 12.01.2018).

13. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку: орфография и пунктуация. URL: <http://old-rozental.ru/orfografia.php> (дата обращения: 12.01.2018).

14. Справочное бюро портала «Грамота.ру» [Электронный ресурс] // Грамота.ру. URL: <http://new.gramota.ru/spravka> (дата обращения: 12.01.2018).

S. A. Anokhina (Magnitogorsk, Russia)

“PROFANITY RULE” THE USE OF CAPITAL LETTERS IN MANAGEMENT DOCUMENTS

Abstract. The article is devoted to complex and controversial cases of the use of capital letters in documents, identify inconsistencies between existing rules and practice of documentation, and between the recommendations of normative sources. The author analyzes the correctness of writing in documents in capital letters in thematic groups of vocabulary, typical of official-business texts: names of posts, documents, organizations and their structural units; in abbreviations, and in the design elements of the lists. On the basis of the recommendations of the Association of linguistic reference and practice documenting conclusions about the ambiguity of the notion of norm in relation to the language of the documents. The article attempts to identify the causes of violations of rules of use of uppercase and struction of letters in the documents. These reasons are seen lack of knowledge or ignorirovattion of existing spelling rules, the drafters, not the clarity or incompleteness of the language in terms of spelling books, as well as the inconsistency of the recommendations with various regulatory sources. Documentation at any level and in any management situation

pre-supposes the strictest compliance with all existing in this field norms, and linguistic norms is in this row is not the last place. But the analysis of the various instruments gives us grounds to assert that in practice, the administration formed a kind of “Profanity rule”.

Keywords: capital letter, lowercase letter, document, rule, orthography.

REFERENCES

1. Anokhina S. A. Vol'noe otnoshenie k yazykovoï norme v pis'mennoi delovoi rechi kak shtrikh k obrazu sovremennoi Rossii // *Obraz Rossii v usloviyakh informatsionnoi voiny kontsa XX – nachala XXI v. Tendentsii obnovleniya politicheskogo diskursa : materialy mezhdunar. nauch. konf. «Rossiya v poiskakh mirnogo resheniya sotsial'nykh, mezhekfessional'nykh i mezhetnicheskikh konfliktov: Tendentsii obnovleniya politicheskogo diskursa, otrazhayushchie dominantnye ideologemy rossiiskoi ofitsial'noi diplomatii i propagandistskoi deyatelnosti politicheskikh partii kontsa XX – nachala XXI v.»* (Magnitogorsk, 23–25 noyabrya 2017 g.) / Nauch.-issled. slovarnaya laboratoriya NII istoricheskoi antropologii i filologii ; pod red. S. G. Shulezhkovoï. Magnitogorsk : Izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova, 2017, pp. 138–147.
2. Anokhina S. A., Kozhushkova N. V. Kodifikatsiya norm oformleniya perechnei v delovom tekste // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014. vol. 13, no 9, pp. 110–117.
3. Bukchina B. Z., Sazonova I. K., Chel'tsova L. K. *Orfograficheskiï slovar' russkogo yazyka*. Moscow: AST-PRESS KNIGA, 2009, 1296 p.
4. Golovin B. N. O kachestvakh khoroshei rechi [Elektronnyi resurs]. URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/riash/28_764 (data obrashcheniya: 12.01.2018).
5. Kostomarov V.G. *Yazykovoï vkus epokhi. Iz nablyudenii nad rechevoi praktikoi mass-media*. Moscow : Pedagogika-Press, 1994. 247 p.
6. *Kul'tura russkoi rechi: Entsiklopedicheskiï slovar'-spravochnik / pod red. L. Yu. Ivanova, A. P. Skovorodnikova, E. N. Shiryaeva i dr.* Moscow : Flinta : Nauka, 2003, 840 p.
7. Natsional'nyi korpus russkogo yazyka [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/index.html> (data obrashcheniya: 14.01.2018).
8. Polozhenie o Ministerstve obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii, utv. Postanovleniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 3 iyunya 2013 g. no 466 [Elektronnyi resurs]. URL: https://minobrnauki.rf/static/docs/LAW215466_0_20170419_171350_54963.rtf (data obrashcheniya: 14.01.2018).
9. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 23 noyabrya 2006 g. № 714 «O poryadke utverzhdeniya norm sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka pri ego ispol'zovanii v kachestve gosudarstvennogo yazyka Rossiiskoi Federatsii, pravil russkoi orfografii i punktuatsii» [Elektronnyi resurs] // *Konsul'tantPlyus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64113/ (data obrashcheniya: 12.01.2018).
10. Pravila russkoi orfografii i punktuatsii. URL: <http://new.gramota.ru/spravka/rules> (data obrashcheniya: 12.01.2018).
11. Pravila russkoi orfografii i punktuatsii. *Polnyi akademicheskii spravochnik* [Elektronnyi resurs] / Pod red. V.V. Lopatina. Moscow : AST, 2009. 432 p. URL: <http://orthographia.ru/> (data obrashcheniya: 12.01.2018).
12. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 08 iyunya 2009 g. № 195 «Ob utverzhdenii spiska grammatik, slovarei i spravochnikov, sodержashchikh normy sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka pri ego ispol'zovanii v kachestve gosudarstvennogo yazyka Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] // *Konsul'tantPlyus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90502/2ff7a8c72_de3994f30496a0ccb1ddafdad518/ (data obrashcheniya: 12.01.2018).
13. Rozental' D. E. *Spravochnik po russkomu yazyku: orfografiya i punktuatsiya*. URL: <http://old-rozental.ru/orfografia.php> (data obrashcheniya: 12.01.2018).
14. Spravochnoe byuro portala «Gramota.ru» [Elektronnyi resurs] // *Gramota.ru*. URL: <http://new.gramota.ru/spravka> (data obrashcheniya: 12.01.2018).

Анохина С. А. «Ненормативная норма» употребления прописных букв в управленческих документах // *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2018. Т. 2. № 1. С. 81-89.

Anokhina S. A. “Profanity rule” the use of capital letters in management documents, *Gumanitarno-*

Сведения об авторах

Анохина Светлана Анатольевна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры социологии, документоведения и архивоведения Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, Магнитогорск, Россия; asa.06@inbox.ru

Author:

Anokhina Svetlana Anatol'evna, Associate Professor, Ph.D. in Philology, Associate Professor at the Department of Social Studies, Documentation and Archivistcs, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; asa.06@inbox.ru.

УДК 378.4: 001.9

*Л. П. Дядечко (Киев, Украина)
Х. Вальтер (Грайфсвальд, Германия)*

РАССУЖДЕНИЯ ПО ПОВОДУ ПЕРЕИЗДАНИЯ «ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ СТАРОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА»

Аннотация. В марте 2017 г. Научно-исследовательской словарной лаборатории НИИ исторической антропологии и филологии МГТУ им. Г.И. Носова исполнилось 15 лет. За это время она превратилась в известный не только в России, но и за рубежом славистический центр, выпустивший 18 лексикографических работ [12, с. 15]. Особую ценность для науки представляет «Фразеологический словарь старославянского языка» [17], переиздание которого намечается в 2018 г. Материал статьи содержит рецензии на это лексикографическое издание: первая часть подготовлена Л. П. Дядечко 1, вторая – Х. Вальтером.

Ключевые слова: Словарная лаборатория, фразеологический словарь, старославянский язык

1. Новый и важный этап в развитии славистики

Бурное развитие современной теоретической и практической лексико- и фразеологии, издание словарей – многочисленных, разнообразных, в том числе оригинальных, академических, высоко профессиональных – не могут, однако, заслонить такой проект, как «Фразеологический словарь старославянского языка» по двум причинам.

Причина первая – собственно научная – обращение к фразеологическому богатству именно старославянского языка, значимость которого для истории, культуры, развития национальных и особенно литературных славянских языков неоспорима, общеизвестна и поэтому в комментариях не нуждается. Однако при всеобщем понимании роли старославянского языка степень изученности его системы неодинакова. Если фонетика и грамматика старославянского языка исследуются учеными разных стран не одно столетие и уже описаны весьма подробно, то лексика стала предметом анализа сравнительно недавно¹, и пока даже лексикология остается недостаточно разработанной. В еще меньшей мере изучен фразеологический состав старославянского языка. Это связано, во-первых, с тем, что соответствующее языковедческое направление – фразеология – сложилось немногим более полувека тому назад, причём на материале живых языков; во-вторых, со сложностью задачи. Р. М. Цейтлин отмечала: «... в старославянском языке определить границы между устойчивым и свободным словосочетанием при ограниченности материалов, которые дают рукописи, нередко бывает чрезвычайно трудно» [13, с. 52]. Таким образом, «Фразеологический словарь старославянского языка», по сути, восполняет существенную лакуну в современной славистике.

Причина вторая – просветительски-образовательная. Понимание старославянских текстов необходимо не только славистам-языковедам, но и всем тем специалистам, кто изучает историю, культуру, быт европейских (в первую очередь – славянских) народов в их истоках и культурно-национальных доминантах. К старославянским текстам, особенно под влиянием роста национального самосознания, обращается самая широкая аудитория – значительная

¹ См. долгое время остававшееся едва ли не единственным монографическое лексикологическое исследование: Цейтлин Р. М. Лексика старославянского языка. Опыт анализа мотивированных слов по данным древнеболгарских рукописей X–XI вв. (М., 1977). Лишь в начале 2000-х гг. появились работы В. С. Ефимовой по старославянской словообразовательной морфемике (М., 2006) и по наименованиям лиц в старославянском языке (М., 2012).

часть христиан, желающих напрямую приобщиться к священным книгам. Наконец, старославянский язык является учебным предметом для студентов славянских отделений университетов всего мира, семинаристов, слушателей духовных академий, а сейчас и для учащихся многих российских, украинских, белорусских гимназий и лицеев гуманитарного профиля.

Между тем диспропорция между учебной и справочной литературой по старославянскому языку очевидна. При достаточном количестве учебников и учебных пособий, среди которых можно назвать и пользующуюся популярностью и выдержавшую уже 8 изданий книгу, одним из основных авторов которой является С. Г. Шулежкова [14], – идейный вдохновитель «Фразеологического словаря старославянского языка», единственное более или менее доступное справочное издание – «Старославянский словарь (по рукописям X–XI веков)», изданный в 1994 г. в Москве [13]. Об острой нехватке общедоступной информации в этой сфере говорит то, что даже проспект, в котором даётся лишь перечень фразеологических единиц старославянского языка [16], разошелся мгновенно.

Совершенно очевидно, что переиздание словаря фразеологизмов старославянского языка – насущная и абсолютная необходимость современной исторической фразеологии.

Фразеологизмы в любом языке – это такие особые единицы, которые следует знать в их целостности, иначе их пословное прочтение приводит к полному непониманию или превратному истолкованию смысла текста. Ср.: **врата жзька** – буквально ‘врата узкие’, означающее вход в царство небесное при условии праведной жизни христианина [5, с. 78]; **възносити рога** – буквально ‘поднимать рога’, в действительности имеющее значение ‘показывать свою силу, могущество’ [5, с. 114]. И таких примеров множество.

Таким образом, несомненны актуальность, важность и своевременность предпринятого второго издания словаря. Оно соответствует прежде всего запросам широкого круга специалистов для-количественной и качественной проработки материала, ещё не нашедшего своего отражения в прочих фразеологических трудах.

«Фразеологический словарь старославянского языка» исполнен в лучших традициях отечественной фразеологии, когда каждый представленный оборот сопровождается толкованием и подтверждающими примерами, указанием на фиксацию в справочной литературе предшественниками. Уже этот перечень зон в словарных статьях свидетельствует о большой предварительной работе составителей, начинавшейся с того, что обычно остаётся «за кадром», но требует времени, сил, материальных затрат: старославянские памятники, как известно, разбросаны по разным странам, опубликованы в разное время различными способами, прокомментированы в соответствии с опорой на различные принципы. Только собрать необходимые копии старославянских текстов в одном месте (а таким местом стала Научно-исследовательская словарная лаборатория) было делом нелегким и кропотливым. Оно, однако, стало возможным благодаря усилиям С. Г. Шулежковой – инициатора, организатора, руководителя, редактора и главного исполнителя (ей принадлежит едва ли не половина словарных статей) «Фразеологического словаря старославянского языка». (Надо сказать, что, зная энтузиазм, целеустремлённость и результативность работы научных сотрудников Словарной лаборатории, ученые из разных европейских стран откликнулись на их просьбы, осознавая важность и научно-культурную ценность проекта, ставшего для многих ожидаемым и близким.)

Высокий профессиональный уровень описания языкового материала обеспечен не только научной квалификацией составителей, но и редко встречающейся в наше динамичное время пошаговой апробацией – изданием уже упомянутых книг: вначале Проспекта, а затем Материалов, потом уже самого, хотя и краткого Фразеологического словаря. Каждая из этих книг – новый и важный этап в развитии славистики, не утрачивающий своего значения и после выхода самого словаря.

Основной задачей Проспекта было установление фразеологического корпуса старославянского языка. Конечно, разработчикам можно было поступить просто: свести воедино все устойчивые словесные комплексы, отмеченные в имеющихся старославянских словарях, а

также в комментариях к памятникам старославянской письменности и теоретических трудах по старославянскому языку. И это было проделано, но такой свод стал лишь своеобразным ориентиром, основой для сравнений и уточнений. Коллектив лаборатории избрал более сложный, трудоёмкий, но, безусловно, верный путь – поиска фразеологизмов непосредственно в текстах. С этой целью были проанализированы все указанные в предисловии 19 источников (включая недавно обнаруженный российскими учёными Новгородский кодекс первой четверти XI века, введённый в научный оборот в 2001 году). Оценивая, что называется, от корки до корки, плоды этой сложной скрупулёзной работы, крупнейший славист-фразеолог В. М. Мокиенко пишет: «Уже сам полный реестр единиц, представленный в “Индексе” будущего словаря – большой научный вклад в изучение старославянских текстов. Этот реестр даёт объективное представление об устойчивых связях слов, запечатлённых старославянскими текстами. И пусть некоторые из таких связей являются единичными и могут показаться индивидуальными, спорадичными, – даже таковые отражают модели фразообразования, характерные для древнейшего периода нашей письменности» [8, с. 6-7]. Вопрос о научной достоверности полученных данных (а всего в 19-ти старославянских памятниках было выявлено более 4 000 устойчивых словесных комплексов) ставился и при обсуждении Материалов на международном симпозиуме в Магнитогорске (2009 г.). Отвечая на вопросы о принципах отбора из старославянских текстов устойчивых словесных комплексов, С. Г. Шулежкова подчеркнула, что фразеологический статус того или иного сочетания слов узаконивается, если: 1) сочетание слов с определённым компонентным составом и закреплённым за ним значением (при известной вариации как формы, так и содержания) обнаруживалось в старославянских памятниках в разных контекстах, то есть воспроизводилось, а значит, выступало как целостная единица; 2) если у него обнаруживался аналог в других славянских языках, прежде всего – в древнерусском, где оно являлось устойчивым, что подтверждается словарями и справочной литературой; 3) если дальнейшая судьба старославянского оборота в заимствовавших его славянских языках свидетельствовала о его устойчивом характере.

Такой подход кажется убедительным. В то же время он раскрывает историко-культурный фон, на котором осуществлялось создание «Фразеологического словаря старославянского языка», и одновременно уровень научно-исследовательской филологической компетентности всей команды составителей. Сравнивая вариант, представленный в Материалах, и окончательный вариант Словаря не столько в количественном (первый содержит 350, второй – 500 словарных статей, где отражены наиболее характерные и значимые для старославянского языка устойчивые словесные комплексы; по классической типологии В. В. Виноградова – это сращения, единства и сочетания), сколько в качественном отношении, можно наблюдать, как постепенно изменялось, углублялось, совершенствовалось описание реестровых единиц и какой титанический труд приходится осуществлять каждому словарнику. Возьмём для примера статью, которой открывается и предварительный, и окончательный варианты описания оборота **авѣ быти** (с. 9 и с. 31 соответственно). В её заголовочной части во «Фразеологическом словаре старославянского языка» опущено слово **бывати**, по-видимому, как не отраженный в 19-ти исследованных старославянских памятниках вариативный компонент; дана грамматическая квалификация первого компонента – наречия; изменен, причём совершенно справедливо, источник семантизации (толкование приведено не по словарю И. И. Срезневского, ориентированному прежде всего на лексико-фразеологический корпус древнерусского языка, как это было в Материалах, а по «Старославянскому словарю» под редакцией Р. М. Цейтлин, Р. Вечерки, Э. Благовой); на первое место в иллюстративной части перенесен более краткий, а значит, более наглядно демонстрирующий фразоупотребление контекст; введено указание на системные отношения оборота во фразеологическом корпусе старославянского языка путем приведения синонима; расширен круг источников, зафиксировавших описываемую единицу, для чего привлечён изданный в Болгарии в 1999–2009 гг. двухтомный «Старобългарски речник».

Такое внимание составителей «Фразеологического словаря старославянского языка» к каждой позиции описания, к каждой характеристике внесённого в реестр устойчивого словесного комплекса не оставляет ни тени сомнения в качестве проделанной работы. Поэтому очевидно, что этот словарь, являясь новаторским по духу и академическим по форме лексикографическим трудом, стал важным подспорьем в научно-исследовательской работе студентов, аспирантов, преподавателей вузов, а также в образовательном процессе средней школы, в учебных духовных заведениях.

2. Еще одна драгоценность в лексикографической шкатулке

Старославянский язык оказал значительное влияние на развитие духовной и книжной культуры славян. Особенно глубокий след он оставил в Киевской Руси. Многие ключевые концепты до сих пор и именуются, и вербализуются с помощью старославянизмов («Время», «Заговор», «Праздник», «Преступление» и пр.) [6; 7; 9; 10; 11; 15; 18]. Уже это обстоятельство делает сам факт 2-го издания «Фразеологического словаря старославянского языка», созданного группой магнитогорских ученых, значимым и актуальным. Опыт написания подобного лексикографического труда не имеет прецедентов на мировом уровне, и он, несомненно, даст основания для плодотворной исследовательской работы в области славянской фразеологии.

Коллективом лаборатории создана уникальная картотека Устойчивых словесных комплексов (УСК) с примерами практически из всех старославянских памятников X–XI вв., изданы индексы [1-4]. Корпус УСК составляет более 4,5 тысяч единиц. В словаре описана лишь часть названного фонда – 500 УСК. Довольно многие из представленных единиц употребляются в архаичной форме и имеют неактуальный для нашего времени смысл. Но именно это и становится объектом словарного описания. Структура словарной статьи традиционна. Авторы располагают фразеологизмы в алфавитном порядке. Затем следует дефиниция с точным толкованием смысла описанного УСК, после чего под знаком ► предлагается развернутое теологическое комментирование оборота. Во многом это комментирование имеет культурологический характер, поскольку даёт представление о реалиях того времени, которое характеризуется соответствующими УСК. Так, оборот *манж гассти* [17, с. 230-231] отражает особую реалию Ветхого завета. «Манна – чудесная пища, которую Бог в течение 40 лет посылал иудеям в Аравийской пустыне по их пути в *землю обетованную*» [17, с. 230-231].

Отметим, что каждый предлагаемый комментарий строго паспортизирован, что позволяет читателю более точно связать получаемые им сведения с конкретным источником. Выборка контекстов из старославянских памятников является важной частью словарной статьи. Контексты подтверждают верность предлагаемой авторами дефиниции, а точное указание их источников квалифицирует те фрагменты сакральных текстов, из которых они взяты. Хорошей иллюстрацией к структуре словарной статьи может быть, например, описание следующего УСК:

«Каменик метати, метати каменик на кого

Форма телесного наказания.

► Побивание (т. е. забрасывание кого-л. до сильных ушибов или смертельного исхода) камнями было одним из видов публичной казни осуждённых в Древней Иудее [Рус. фразеология 2005: 281]. Выражение употреблено в евангельском рассказе об Иисусе и грешнице, повинной в прелюбодеянии, за что её собирались побить камнями. В законе Моисея выделено несколько видов преступлений, за которые полагалась смертная казнь (причём чаще всего именно побиванием камнями): поклонение чужим богам (Втор 12: 10, 17: 5), обман (Исх 17: 4), принесение в жертву Молоху детей (Лев 20: 2), непочитание родителей (Втор 21: 21), воровство (Ис 7: 25), хула на Бога (3 Цар 21: 10) и пр. Среди них было и прелюбодеяние (Втор 22: 24, Иез 16: 40 и др.). Ветхозаветное право предписывало обвинителю («свидетелю») первым бросить камень в обвиняемого (Втор 13: 9, 17: 7) (см. [Дубровина 2010: 57], [Молотков 1967: 49]).

отъвѣшта имъ и(соу)с(ъ) мѣнога дѣла добра ѣвихъ (въ) васъ • отъ отъца моего • за кое нхъ дѣло камене на ма метете • (Ин 10: 32) Мар 359, камене на ма метете Зоґр 156; отъвѣщаша емоу нюден гл(аголѣ)ще • о добрѣ дѣлѣ • каменѣ не метемъ на та • нъ о власвими • (Ин 10: 33) Ас 46-47, Зоґр 156; толма же безбожнии ти меташа каменѣ на правѣдника • донелѣже напльниша пештерѣ каменѣ • такоже не знати пештеры • Супр 216, 26-30.

Синонимы: врьзнѣти камень на кого, каменѣмъ бити/повити, повивати кого, кѣнихъ

♦ **Метати каменѣ** [Цейтлин 1994: 325]; **метати каменѣ** [на кого] <...> Хвърлям камъни срещу някого; ударям, замерям с камъни някого [СБР, т. 1, 1999: 713]; **Бросать, бросить, кинуть и т. п.** в кого-либо **камень, камнем; поднять** на кого-либо **камень**. Осудить, обвинить кого-либо [БАС, т. 5, 1956: 727]; **Бросать [кидать, швырять, пускать] камнем [грязью] в кого**. **Бросить [кинуть, швырнуть, пустить] камнем [грязью] в кого**. Осуждать, обвинять; чернить, порочить кого-либо [Молотков 1967: 48]; **Забрасывать [закидывать] камнями [грязью] кого**. **Забросать [закидать] камнями [грязью] кого**. Осуждать, обвинять; чернить, порочить [Там же: 160]; **Бросать (кидать, швырять и т. п.) камень (камнем) в кого**. Опорочить кого-л. [БТСРЯ 2000: 413]; **Забросать (закидать) камнями кого**. Подвергнуть осуждению [Там же]; **Бросать (бросить) (или кидать (кинуть), швырять (швырнуть) и т. д.) камень (камнем) в кого** – опорочивать кого-л. [Тихонов 2003: 104]; **Забросать (забрасывать) или закидать (закидывать) камнями кого** – подвергнуть (подвергать) осуждению [Там же]; **Бросать/бросить (кидать/кинуть, швырять/швырнуть, запустить/запустить) первый камень в кого**. *Книжн. неодобр. Осуждать кого-л., обвинять кого-л. в чѣм-л.* [Рус. фразеология 2005: 280]; **Бросать (кидать, пускать и т. п.)/бросить (кинуть, пустить и т. п.) камень [камнем; каменья, каменьями] (грязью) в кого**. *Книжн.* Осуждать, обвинять; чернить, порочить кого-либо; издеваться над кем-либо [Дубровина 2010: 56]» [17, с. 215-216].

К отдельным описываемым единицам приводятся синонимы и антонимы, что расширяет понимание их семантики и иллюстрирует функцию в УСК (см., напр., на странице 238-239 в статье **мѣсто лѣвбноу**).

Весьма полезным кажется и включенный в словарь «Указатель имен» [17, с. 384-395], каждый элемент которого сопровождается буквальным переводом из древнееврейского, древнегреческого или латинского, а затем реконструируется культурологический фон его возникновения и функционирования. Эту работу следует продолжить и, возможно, довести до словарика-справочника библейских имен (поскольку в существующих словарях такого типа (ср., напр., Mangold M.; Cho S-Y. A Pronouncing and Phonetic Dictionary of Biblical names (non-reverse/reverse). – Saarbrücken: Pirrot Verlag & Druck, 1994. – 297 S.) подобная тщательная историко-этимологическая интерпретация отсутствует).

Переиздаваемый словарь ценен и корректен, поэтому серьезных критических замечаний не вызывает. Пожалуй, можно высказать лишь одно пожелание: строгий алфавитный порядок в некоторых случаях отрывает описываемый оборот от того стержневого компонента, который является основой образности и семантики УСК. Так, словосочетания **Не оудобь носимъ** (с. 157-158), **Чѣто ксть истина** (с. 158-159), **ѣдиноу доушеу** (с. 367) попадают в алфавитный реестр не по компонентам **оудобь, истина** и **душа**, являющимся семантически и образными центрами УСК, а по начальным компонентам.

В заключение хочу сказать, что словарь под редакцией С. Г. Шулежковой может быть полезен студентам-славистам всех европейских и американских университетов, в учебную программу которых входит и изучение старославянского языка. Лексикографическое издание, созданное сотрудниками Магнитогорской словарной лаборатории, необходимо и переводчикам, и лингвистам, занимающимся вопросами истории славянских языков, особенно исторической фразеологией, а также полезно широкому кругу читателей, как в России, так и за ее рубежами, интересующихся христианской тематикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Индекс устойчивых словесных комплексов Архангельского и Туровского евангелий / Науч.-исслед. словарная лаб. ; сост. Д.В. Жигулина, О.С. Климова, М.А. Коротенко, Л.Н. Мишина, Н.В. Позднякова, Д.А. Ходиченкова, С.Г. Шулежкова ; вступ. ст. Н.В. Позднякова ; гл. ред. С.Г. Шулежкова. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. 92 с.
2. Индекс устойчивых словесных комплексов Ватиканского евангелия X века / С.Г. Шулежкова, Р.В. Дворжецкий, Е.А. Косминская ; Науч.-исслед. словарная лаб. НИИ исторической антропологии и филологии Магнитогорского гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова ; под ред. проф. С.Г. Шулежковой (гл. ред.), ст. науч. сотрудников А.А. Осиповой, Н.В. Поздняковой, А.Н. Михина. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. 136 с.
3. Индекс устойчивых словесных комплексов Остромирова евангелия / Науч.-исслед. словарная лаб. ; сост. : А.Н. Михин, А.А. Осипова, В.Ф. Хайдарова, Д.А. Ходиченкова, С.Г. Шулежкова ; гл. ред. С.Г. Шулежкова. Магнитогорск : МаГУ, 2014. 126 с.
4. Индекс устойчивых словесных комплексов памятников восточнославянского происхождения X–XI вв. / Науч.-исслед. словарная лаб. ; сост. : О. С. Климова, А. Н. Михин, Л. Н. Мишина, А. А. Осипова, Д. А. Ходиченкова, С. Г. Шулежкова ; гл. ред. С. Г. Шулежкова ; ред. колл. : Н. В. Меркулова, А. Н. Михин, Л. Н. Мишина, С. Г. Шулежкова. Магнитогорск : Изд-во МаГУ, 2012. 69 с.
5. Материалы к фразеологическому словарю старославянского языка : свыше 350 ед. / отв. ред. С. Г. Шулежкова. Магнитогорск : Магнитогорский гос. ун-т, 2009. 290 с.
6. Меркулова Н. В. Концепт «Заговор» в русской языковой картине мира (материалы к антологии русских национальных концептов) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. №2. С. 140–147.
7. Михин А. Н., Осипова А. А., Позднякова Н. В. От старославянских устойчивых словесных комплексов до современных политических лозунгов (к истории формирования концепции магнитогорской фразеологической школы) // Устойчивые фразы в парадигмах науки : материалы междунар. науч. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения В. Л. Архангельского. Тула : Изд.-полиграф. объединение С-Принт, 2015. С. 479–484.
8. Мокиенко В. М. О словаре старославянской фразеологии // Фразеологический словарь старославянского языка. Проспект. Магнитогорск : Магнитогорский гос. ун-т, 2006. С. 3–10.
9. Осипова А. А., Михин А. Н. *Не о хлѣбѣ кдинонь живѣ бждетъ чловѣкъ* (фразеологический корпус общелитературного языка славян Средневековья как лингвокультурологический источник) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2016. № 4 (54). С. 348–355.
10. От языковой картины мира средневекового славянина к современной русской языковой картине мира : колл. моногр. Магнитогорск : Магнитогорский гос. ун-т, 2007. Ч. I. 238 с.
11. От языковой картины мира средневекового славянина к современной русской языковой картине мира : колл. моногр. Магнитогорск : Магнитогорский гос. ун-т, 2008. Ч. II. 270 с.
12. Прокофьева А. В. Никогда не пишите словарей? (Словарной лаборатории 15 лет) // Образ России в условиях информационной войны конца XX – начала XXI в. Тенденции обновления политического дискурса : материалы междунар. науч. конф. «Россия в поисках мирного решения социальных, межконфессиональных и межэтнических конфликтов... конца XX – начала XXI в.» (Магнитогорск, 23–25 ноября 2017 г.) / под ред. С. Г. Шулежковой. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорского гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2017. С. 3–15.
13. Старославянский словарь (по рукописям X–XI веков) / под ред. Р. М. Цейтлин, Р. Вечерки, Э. Благовой. 2-е изд. стер. М. : Рус. яз., 1999. 842 с.
14. Турбин Г. А., Шулежкова С. Г. Старославянский язык : учеб. пособие. 8-е изд., испр. и доп. М. : ФЛИНТА : Наука, 2017. 216 с.
15. Формирование концептосферы восточнославянского этноса на ранних этапах становления государственности : колл. моногр. / гл. ред. С. Г. Шулежкова ; чл. редколл. Н. В. Меркулова, Л. Н. Мишина, А. А. Осипова. М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. 204 с.
16. Фразеологический словарь старославянского языка. Проспект / под ред. С.Г. Шулежковой. М. : ЭЛПИС ; Магнитогорск : Магнитогорский гос. ун-т, 2006. 340 с.
17. Фразеологический словарь старославянского языка : свыше 500 ед. / С. Г. Шулежкова, М. А. Коротенко, Л. Н. Мишина, А. А. Осипова, А. Н. Михин [и др.] ; отв. ред. С. Г. Шулежкова, члены редколл. : М. А. Коротенко, Л. Н. Мишина, А. А. Осипова; Научно-исследовательская словар-

ная лаборатория. М. : Флинта : Наука, 2011. 424 с.

18. Шулежкова С. Г. К истории формирования концепта «Праздник» у восточных славян // Фразеология, познание и культура : сб. докл. 2-й Междунар. науч. конф. : в 2 т. / отв. ред. проф. Н. Ф. Алефиренко. Белгород : БелГУ, 2010. Т. 2. Дискурсивные и дидактические проблемы фразеологии. С. 148-153.

L. P. Dyadechko (Kiev, Ukraine)
H. Walter (Greifswald, Germany)

THOUGHTS ON THE REEDITION OF “PHRASEOLOGICAL DICTIONARY OF OLD CHURCH SLAVONIC LANGUAGE”

Abstract. Lexical Research Laboratory of Nosov Magnitogorsk State Technical University had its fifteenth anniversary in March 2017. With time, the Laboratory has turned into the slavistic centre, published 18 lexicographic works, and it is well known not only in Russia, but also abroad [12, p. 15]. “Phraseological dictionary of Old Church Slavonic Language” [17] is of great value for science. The reedition of this dictionary is planned in 2018. The article contains some reviews of the dictionary: the first part is prepared by Doctor of Philology, professor L. P. Dyadechko (Ukraine), the second part is written by Doctor of Philology, professor H. Walter (Germany).

Keywords: Lexical Research Laboratory, phraseological dictionary, Old Church Slavonic Language.

REFERENCES

1. Indeks ustoichivyykh slovesnykh kompleksov Arkhangel'skogo i Turovskogo evangeliy / Nauch.-issled. slovarnaya lab. ; sost. D.V. Zhigulina, O.C. Klimova, M.A. Korotenko, L. N. Mishina, N.V. Pozdnyakova, D.A. Khodichenkova, S.G. Shulezhkova ; vstup. st. N.V. Pozdnyakova ; gl. red. S. G. Shulezhkova. Magnitogorsk : Izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova, 2015. 92 p.
2. Indeks ustoichivyykh slovesnykh kompleksov Vatikanskogo evangeliya X veka / S.G. Shulezhkova, R.V. Dvorzhetskii, E.A. Kosminskaya ; Nauch.-issled. slovarnaya lab. NII istoricheskoi antropologii i filologii Magnitogorskogo gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova ; pod red. prof. S.G. Shulezhkovo (gl. red.), st. nauch. sotrudnikov A.A. Osipovoi, N.V. Pozdnyakovo, A.N. Mikhina. Magnitogorsk : Izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova, 2017. 136 p.
3. Indeks ustoichivyykh slovesnykh kompleksov Ostromirova evangeliya / Nauch.-issled. slovarnaya lab. ; sost. : A.N. Mikhin, A.A. Osipova, V.F. Khaidarova, D.A. Khodichenkova, S.G. Shulezhkova ; gl. red. S.G. Shulezhkova. Magnitogorsk : MaGU, 2014. 126 p.
4. Indeks ustoichivyykh slovesnykh kompleksov pamyatnikov vostochnoslavlyanskogo proiskhozhdeniya X–XI vv. / Nauch.-issled. slovarnaya lab. ; sost. : O. S. Klimova, A. N. Mikhin, L. N. Mishina, A. A. Osipova, D. A. Khodichenkova, S. G. Shulezhkova ; gl. red. S. G. Shulezhkova ; red. koll. : N. V. Merkulova, A. N. Mikhin, L. N. Mishina, S. G. Shulezhkova. Magnitogorsk : Izd-vo MaGU, 2012. 69 p.
5. Materialy k frazeologicheskomu slovaryu staroslavlyanskogo yazyka : svyshe 350 ed. / otv. red. S. G. Shulezhkova. Magnitogorsk : Magnitogorskii gos. un-t, 2009. 290 p.
6. Merkulova N. V. Kontsept «Zagovor» v russkoi yazykovoi kartine mira (materialy k antologii russkikh natsional'nykh kontseptov) // Problemy istorii, filologii, kul'tury. 2009. no 2. pp. 140-147.
7. Mikhin A. N., Osipova A. A., Pozdnyakova N. V. Ot staroslavlyanskikh ustoichivyykh slovesnykh kompleksov do sovremennykh politicheskikh lozungov (k istorii formirovaniya kontseptsii magnitogorskoi frazeologicheskoi shkoly), Ustoichivye frazy v paradigmakh nauki : materialy mezhdunar. nauch. konf., posvyashch. 100-letiyu so dnya rozhdeniya V. L. Arkhangel'skogo. Tula : Izd.-poligraf. ob"edinenie S-Print, 2015. pp. 479-484.
8. Mokienko V. M. O slovare staroslavlyanskoi frazeologii // Frazeologicheskii slovar' staroslavlyanskogo yazyka. Prospekt. Magnitogorsk : Magnitogorskii gos. un-t, 2006. pp. 3-10.
9. Osipova A. A., Mikhin A. N. **Не о хлѣбѣ единомъ живѣтъ чловѣкъ** (frazeologicheskii korpus obshcheliteraturnogo yazyka slavyan Srednevekov'ya kak lingvokul'turologicheskii istochnik), *Problemy istorii, filologii, kul'tury* [Journal of Historical, Philological and Cultural Studies], 2016, No 4 (54),

pp. 348–355.

10. Ot yazykovoi kartiny mira srednevekovogo slavyanina k sovremennoi russkoi yazykovoi kartine mira : koll. monogr. Magnitogorsk : Magnitogorskii gos. un-t, 2007. Ch. I. 238 p.

11. Ot yazykovoi kartiny mira srednevekovogo slavyanina k sovremennoi russkoi yazykovoi kartine mira : koll. monogr. Magnitogorsk : Magnitogorskii gos. un-t, 2008. Ch. II. 270 p.

12. Prokof'eva A. V. Nikogda ne pishite slovarei? (Slovarnoi laboratorii 15 let), Obraz Rossii v usloviyakh informatsionnoi voyny kontsa XX –nachala XXI v. Tendentsii obnovleniya politicheskogo diskursa : materialy mezhdunar. nauch. konf. «Rossiya v poiskakh mirnogo resheniya sotsial'nykh, mezkhkonnatsional'nykh i mezhetnicheskikh konfliktov... kontsa XX – nachala XXI v.» (Magnitogorsk, 23-25 noyabrya 2017 g.) / pod red. S. G. Shulezhkvoi. Magnitogorsk: Izd-vo Magnitogorskogo gos. tekhn. un-ta im. G. I. Nosova, 2017. pp. 3–15.

13. Staroslavianskii slovar' (po rukopisyam X–XI vekov) / pod red. R. M. Tseitlin, R. Vecherki, E. Blagovoi. 2-e izd. ster. Moscow : Rus. yaz., 1999. 842 p.

14. Turbin G. A., Shulezhkova S. G. Staroslavianskii yazyk : ucheb. posobie. 8-e izd., ispr. i dop. Moscow : FLINTA : Nauka, 2017. 216 p.

15. Formirovanie kontseptosfery vostochnoslavianskogo etnosa na rannikh etapakh stanovleniya gosudarstvennosti : koll. monogr. / gl. red. S. G. Shulezhkova ; chl. redkoll. N. V. Merkulova, L. N. Mishina, A. A. Osipova. Moscow : FLINTA : Nauka, 2013, 204 p.

16. Frazeologicheskii slovar' staroslavianskogo yazyka. Prospekt / pod red. S.G. Shulezhkvoi. M. : ELPIS ; Magnitogorsk : Magnitogorskii gos. un-t, 2006, 340 p.

17. Frazeologicheskii slovar' staroslavianskogo yazyka : svyshe 500 ed. / S. G. Shulezhkova, M. A. Korotenko, L. N. Mishina, A. A. Osipova, A. N. Mikhin [i dr.] ; otv. red. S. G. Shulezhkova, chleny redkoll. : M. A. Korotenko, L. N. Mishina, A. A. Osipova; Nauchno-issledovatel'skaya slovarnaya laboratoriya. Moscow : Flinta : Nauka, 2011. 424 p.

18. Shulezhkova S. G. K istorii formirovaniya kontseptov «Prazdnik» u vostochnykh slavyan, Frazeologiya, poznanie i kul'tura : sb. dokl. 2-i Mezhdunar. nauch. konf. : v 2 vol / otv. red. prof. N. F. Alefirenko. Belgorod : BelGU, 2010. vol. 2. Diskursivnye i didakticheskie problemy frazeologii. pp. 148-153.

Дядечко Л. П., Х. Вальтер Рассуждения по поводу переиздания «Фразеологического словаря старославянского языка» // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 90-97.

Dyadechko L. P., Walter H. Thoughts on the reedition of “Phraseological dictionary of old church slavonic language”, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 1, pp. 90-97.

Сведения об авторах

Дядечко Людмила Петровна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Института филологии Киевского национального университета им. Тараса Шевченко, Киев, Украина; eptonim@ukr.net

Вальтер Харри – доктор филологических наук, профессор кафедры славянского языкознания университета им. Эрнста Морица Арндта. E-mail: walter@uni-greifswald.de

Authors:

L.P. Dyadechko, Doctor of Philology, professor of Russian Language department of Taras Shevchenko Kyiv national University, Kiev, Ukraine; eptonim@ukr.net

H. Walter, Doctor of Philology, professor of Slavonic Philology department of Ernst-Moritz-Arndt-University of Greifswald, Germany; walter@uni-greifswald.de

ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: СТАРЫЕ И НОВЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ

Нет ничего практичнее хорошей теории
Й. Я. Берцелиус

Аннотация. Статья носит характер научного обзора монографий, изданных в течение одного года преподавателями Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова самостоятельно и совместно с учеными других образовательных организаций, стран и городов. Рассматриваются исследования в области языкознания, литературоведения, переводоведения, психологии, педагогики и образования, социальной работы. Идею и структуру обзора определила проблема мультидисциплинарности современных монографий, заимствования терминов, идей, парадигм, методов. Автор задает ряд вопросов: является ли отсутствие единого парадигматического стандарта проблемой современной гуманитаристики? Насколько закономерны, объективны и продуктивны заимствования в конкретных исследованиях? Свидетельствуют ли обнаруженные «научные переклички» о смене научных парадигм? Теряет ли при этом смысл и продуктивность традиционные методологии? Обращая внимание на стилистику подачи материала, определенную частотность в выборе научной парадигмы, метаязык (терминологию, понятийный аппарат) монографических исследований, автор статьи отмечает тенденцию к интеграции разных подходов к объекту исследования с целью найти новые, еще не выявленные признаки, процессы, причины и т. п. Сам жанр монографии нацеливает на всестороннее и глубокое изучение вопроса, но даже в тех работах, которые демонстрировали интеграцию, в основу анализа была положена хорошо разработанная теория (одна или несколько), поэтому связи, проведенные исследователями, не кажутся необоснованными или неоправданными. Автор видит в методологических «перекличках» отражение глобального явления - поступательного распространения в науке антропоцентрической научной парадигмы.

Ключевые слова: гуманитарные науки, методология, научные парадигмы, антропоцентризм, терминология, монографии

Высказывание шведского химика Й. Я. Берцелиуса, поставленное в эпитафию к настоящему обзору, как нам кажется, может быть прочитано не только с точки зрения дидактики, раскрывающей пользу теоретической подготовки для будущей профессиональной деятельности, но и для объяснения естественности заимствований идей, парадигм, методов из одной науки другой наукой. Как показывает история, такие «переклички» часто оказывались плодотворными. Однако для гуманитарных исследований, ориентированных на антропоцентрическую научную парадигму, теоретические, терминологические заимствования не просто допустимы и традиционны, они объективны. Известный лингвист-когнитолог В. З. Демьянков, рассуждая о востребованной в филологии *когнитивной научной парадигме*, заметил: «Гуманитарные науки обречены на политеоретичность, а следовательно, на отсутствие единого парадигматического стандарта» [7, с. 32].

Гуманитарные исследования в своей методологии объединяют и подходы *эмпириков*, для которых эксперимент и наблюдение находятся на первом месте; и подходы *рационалистов*, для которых дедукция (интеллектуальная интуиция) движет научную мысль и направляет познание; и подходы *эпистемологов*, решающих проблему знания (технологии организации знания), добытого любым методом.

Мы решили сделать «пилотный срез» монографических работ, выполненных специалистами Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова» в течение

одного года, чтобы определить научный аппарат данных исследований, установить их принадлежность к актуальным научным парадигмам либо, что возможно, зафиксировать «отход», новый методологический вектор, выявить новую тенденцию.

Как известно, методологические заимствования формируют в воспринимающей гуманитарной науке особую *стилистику подачи* материала и выводов; отдельное *научное сообщество*, поддерживающее новую исследовательскую парадигму и доверяющее ее результатам, а также особый *метаязык*, который обеспечивает общение ученых в рамках новой методологии и кодирует специфические для нее результаты анализа. Часто именно *термин* (и понятие, скрывающееся за ним) является «вестником» вхождения новой методологии.

Показательной в этом плане для нашего обзора можно считать монографию «Полидискурсивное пространство: слово, текст, коммуникация» [8], созданную коллективом лингвистов: Н. В. Дёриной, Т. А. Савиновой, Т. Ю. Залавиной, Н. Н. Зеркиной, О. В. Кисель, Г. А. Босик, Л. С. Поляковой, Ю. В. Южаковой, Е. В. Суворовой, Ю. А. Савиновой) - и посвященную актуальным проблемам теории дискурса и теории коммуникации. Научную основу, идею и методологию настоящего исследования определило ключевое понятие *дискурс* (от франц. *diskurs* 'речь'), которое описывается в данной работе путем анализа разных его видов - художественного, фразеологического, научно-технического дискурса; а также путем анализа явлений, вызванных разницей в дискурсах (интерференцией) или просто спецификой коммуникации (Интернет-коммуникации). Понимание и использование базового термина в указанной монографии соответствует больше трактовке Т. А. Ван Дейка: «Дискурс - это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. В дискурсе отражается менталитет и культура, как национальная, всеобщая, так и индивидуальная, частная» [3, с. 47].

Подчиняясь логике ключевого понятия, авторы следовали (решая разные научные задачи и действуя в традиционно в разных научных парадигмах - литературоведческой, социолингвистической, психолингвистической, когнитивной) его главному методологическому требованию - обязательно рассматривать *отдельные факты коммуникации* (единицы языка / речи, тексты / произведения, явления культуры / общества) *в событийном аспекте*, т. е. *погруженными в жизнь*, поскольку только так эти факты полностью раскрывают свои особенности и не теряют качества, обеспечивающих связность и целостность коммуникации. По той же причине представляются уместными социокультурный и социально-психологический контексты, соотносящие дискурс с конкретными участниками акта коммуникации.

Термин «дискурс» широко используется не только в филологических науках, но и в общественных, педагогических. Потеряла ли лингвистика от того, что термин «дискурс» перестал быть только лингвистическим и теперь широко используется смежными и близкими научными областями? Думается, что нет. Методология дискурса, реализующаяся через взаимодействие с другими гуманитарными научными дисциплинами, вывела лингвистику *за пределы фразы*, значительно раздвинув пределы лингвистической определенности.

«Переключки» научных парадигм, которые сходятся уже последние 50–60 лет в точке с названием «дискурс», продолжают возникать и сейчас. Мы видим в этих «переключках» отражение глобального явления - поступательного распространения в науке в целом (а не только гуманитарной) *антропоцентрической научной парадигмы*. Вспомним, что термин «дискурс» возник в эпоху Возрождения, которая открыла самого человека как индивидуальность и ценность; что именно тогда «тексты начали избавляться от анонимности и вставал вопрос об их генезисе в процессе личного творчества и языковой коммуникации» [6]. Теоретики от науки отметили даже формирование «дискурсивного мышления», которым стало называться такое систематическое, методическое и особенно понятийное мышление, которое *последовательно, по частям, представляет некоторое целое* и тем самым делает его познаваемым (Р. Декарт)» [6]. Сегодня понятие «дискурс» индексирует собой двуединый сдвиг в центральной проблеме философии - проблеме обоснования знания.

Также ориентированной на дискурс (публицистический) с акцентом на проблему перевода оказалась коллективная монография Т. В. Акашевой, Н. М. Рахимовой и Н. Ф. Юсибовой «Зоометафора в немецкоязычном публицистическом дискурсе как перевод-

ческая проблема» [1]. Немецкая анималистическая метафора, рассмотренная с позиций ее адекватности в русских переводах, демонстрирует специфику структурирования и объяснения мира немецкой языковой личностью. С одной стороны, зоометафора моделирует особенности поведения людей, их характеры и внешний вид, с другой – отражает разную фиксацию внимания носителей языка на определенных свойствах животных, причем набор и интерпретация этих свойств (даже в оценке животного того же вида) могут не совпадать у разных народов. Авторы приходят к заключению, что зоометафоры как эмоционально-оценочные единицы передают национально-культурные особенности языка и даже позволяют выявить динамику развития национальной языковой картины мира. Однако подобный тип метафор, легко понимаемый и интерпретируемый в немецкоязычной коммуникативной среде, создает трудности при их передаче на другой язык, в частности, русский. Не случайно метафора как таковая стала для лингвистики XX века объединяющим феноменом, исследование которого положило начало развитию *когнитивной науки*.

Прикладные задачи и проблемы лингвистической теории и методики в сфере межкультурного общения и перевода настолько стары, что, по мнению А. В. Кравченко, порой создается впечатление, что они не разрешимы в принципе. Однако потребность в людях, обеспечивающих связь между культурами, постоянно увеличивается, что требует совершенствования методов подготовки специалистов-переводчиков [11, с. 53–54].

Другая монография «Язык и языковая личность в эпоху глобализации: когнитивные, аксиологические, сравнительно-сопоставительные характеристики» (Language and Linguistic Personality in the Age of Globalization: Cognitive, Axiological, Comparative Aspects) [17], вышедшая под научной редакцией С. С. Исаковой и Н. Н. Зеркиной, является коллективным трудом не только преподавателей ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», но и ученых других вузов, городов и стран. Она адресована специалистам лингвистам, филологам, студентам, занимающимся сопоставительным языкознанием и аксиологической лингвистикой. Работа содержит разностороннее рассмотрение вопросов языка и языковой личности в синхронии и диахронии на примере материала английского, башкирского, казахского, русского, орхон-енисейского и древнегерманского языков. Объединившись для написания данной монографии, авторы старались найти в интеграции разных подходов к изучению языка и языковой личности новые направления для исследования, по-новому взглянуть на известные языковые факты и универсалии и получить более детальное и цельное объяснение языковых и ментальных феноменов. В «объектив» ученых попали действительно разные явления – антропоцентричность грамматических категорий языка, топонимическая система, аксиологический способ познания мира и формирование языковой личности, метадискурсивность научного текста, универсальность аббревиатур, пространственный аспект языковой картины мира и интеллектуальный контекст. Причем ряд авторов монографии были озадачены методологическими вопросами, состоянием теории текста, к примеру, в современном тюрковедении.

Любопытно, что и старые научные парадигмы такие, как *логическое направление в языкознании*, существующее с V–I вв. до н. э. (заложенные «Категориями» Аристотеля), с появлением новой *когнитивной парадигмы* не теряют смысла и снова оказываются востребованными, занимают свою нишу в исследованиях проблемы соотношения языка и мышления. Признав излишнюю категоричность и прямолинейность в ответах на вопросы о связи языковых конструкций с формами мысли, современные исследователи продолжают описывать языком логики естественные языки, находя в подобных материалах хороший образовательный ресурс для обучения студентов иностранному языку. Так, например, Т. В. Емец, Н. Р. Уразаева, Ю. В. Барышникова – авторы монографического исследования «Логико-лингвистические проблемы: сложноподчиненные предложения с позиции формальной логики» [9], основываясь на исследовании художественных текстов немецких авторов XIX–XX вв., стремились раскрыть сущность умозаключения как формы абстрактного мышления через соотношение со способами его выражения в немецком языке (на материале сложноподчиненных предложений с придаточными условными).

Несмотря на критику логических принципов анализа языка, а также на то, что они в большинстве своем уступили место психологическим, формально-грамматическим, структурным методам, для всех сегодня очевидно, что применение искусственного языка логики

вскрыло неоднозначность множества предложений естественных языков. Эта проблема, начав широко обсуждаться в лингвистике с 60-х гг. XX в., способствовала формированию научного сообщества – научной проблемной группы «Логический анализ языка», созданной проф. Н. Д. Арутюновой при Институте языкознания РАН. Логическая парадигма нашла свою «нишу» в современных исследованиях естественных языков.

Собственно формирование научной парадигмы как концепции, принятой соответствующим научным сообществом в качестве образца для постановки и решения исследовательской задачи, лучше наблюдать в тех научных сферах, которые находятся в стадии формирования своего предмета (проблемного поля). Примером могут служить парадигмы такой молодой науки, как *социальная работа*, которая развивается сегодня с учетом мирового исторического опыта помощи (и взаимопомощи) и защиты различных социальных групп. Данная наука несет традицию социального мышления в русле научного познания человека. Однако не любой человек попадает в объектив специалистов и ученых, а только тот, кто находится в *трудных жизненных ситуациях* и/или стремится влиять на среду обитания.

Научный взгляд на социальную действительность должен предлагать специалисту по социальной работе такую методологию анализа, которая бы обнаружила реально существующие возможности оптимизации социальных отношений и обеспечение социальной защиты человека. Интересна в этом плане монография С. Н. Испуловой, Ю. Д. Янсариной и Ю. Н. Михайловой «Безработица молодежи: социально-экономический аспект» [10].

Структурно-функциональная парадигма, общая для социальной работы и социологии, требует рассматривать общество как сложную систему, от слаженной работы отдельных частей которой зависит его единство и стабильность. Исследование механизмов защиты социальных групп, соответственно, анализируются сквозь призму системности. В монографии С. Н. Испуловой, Ю. Д. Янсариной и Ю. Н. Михайловой актуальная проблема безработицы молодежи прослеживается путем выявления причин и определения социально-экономических последствий как самого явления, так и причин, приведших к нему. Специфический взгляд на данный участок социальной жизни, а также анализ теоретико-методологических, нормативно-правовых основ решения проблемы безработицы среди молодежи позволяет авторам определить роль органов государственной власти в решении рассматриваемой проблемы и раскрыть особенности реализации специальных программ по профилактике безработицы на федеральном и региональном уровнях.

Социальная роль «Я-работник» осваивается индивидом не одномоментно. На долгий период она определяет качество его жизни, оценку самого себя. Важны не только реализация этой роли, но и этап подготовки и даже предподготовки к ней. Именно поэтому авторы подвергли эмпирическому исследованию не только собственно группу безработной молодежи, но и предшествующую ей (группу старшеклассников). Авторами разработаны и представлены социальные проекты, которые предлагается рассматривать как механизмы для снижения уровня безработицы среди молодежи. Примечательным в анализируемой монографии является тот факт, что к результатам исследования «приложили руку» магистранты, т. е. молодые исследователи, которые сами переживают молодежную фазу жизни и только готовятся выйти на рынок труда.

Поиск внутренних механизмов взаимопомощи между социальными группами в обществе стал в центре внимания другого монографического исследования в области социальной работы - «Благотворительные организации как субъект социальной поддержки семьи» [14]. В качестве объекта благотворительной поддержки авторы Е. В. Олейник, Н. Ю. Андрусак, Е. Н. Возмилкина выбрали социальный институт семьи. Как часть общества, семья сегодня переживает кризис в условиях реформирования экономики, резкого изменения форм социальных отношений – возрастания социальной напряженности, ломки привычных стереотипов жизненного опыта, утратой многими людьми социального статуса и перспектив развития. Анализ отечественной и мировой практики, по мнению авторов, показал отсутствие в науке о социальной работе единой концепции, единого теоретического подхода к понятию «семья» и происходящих в ней процессов, механизмов, обеспечивающих ее стабильность и устойчивость. Поддержка семей, оказавшихся в трудных жизненных обстоятельствах, должна быть комплексной программой (социальной, психологической и медицинской).

Антропоцентрическая парадигма выработки научного знания в сфере социальной работы, психологии, социологии и других наук оперирует общими категориями, диктует общие принципы анализа, которые помогают ученым организовать научный поиск. Такие «маркеры» научной парадигмы обычно выносятся в название исследований. Например, в дух последних монографиях четко обозначены объекты – социальные группы: молодежь [10] и семья [14]. Ученых интересуют разнообразные проблемы исследуемых групп в состоянии кризиса – *трудной жизненной ситуации*, которой называют определенный тип обстоятельств жизни, способных нарушить нормальное социальное функционирование человека / группы. Причем трудные жизненные ситуации одной социальной группы способны вызвать трудные жизненные обстоятельства другой, например, безработица способна породить семейный или личностный кризис и т. п.

Диалектике социальных отношений, взаимообусловленности объективного и субъективного посвящено исследование Н. Г. Баженовой, Е. М. Разумовой, Е. Е. Русляковой и О. В. Токарь «Психическое здоровье мужчин в сложных жизненных ситуациях» [2]. Решение частной научной задачи (изучения психологических особенностей и параметров психического здоровья мужчин, находящихся в сложной жизненной ситуации) авторы находят на стыке нескольких отраслей – общей, медицинской и юридической психологии. К сложным жизненным ситуациям авторы относят кризис ценностей мужчин, проживающих в условиях закрытого административного территориального округа; психические состояния мужчин в условиях групповой изоляции; типы отношения к болезни и психологические защиты мужчин в ситуации нозологического стресса. Определение мер профилактики, характер вмешательства специалистов, выработка внутренних (психологических) и внешних (социальных) форм защиты - все это опирается на четко отработанный и традиционный для психологической науки метод *социально-психологической диагностики* и общенаучный метод *математической статистики*. Выводы данной научной работы, с одной стороны, определяют общую схему действий специалистов, работающих с указанной категорией людей, с другой – должны научить социальную группу самостоятельно преодолевать трудности.

К подобным работам, которые заканчиваются «рецептами» по диагностике сложных жизненных ситуаций и выходу из них, как и ко всем исследованиям о человеке, заканчивающихся структурированием некоей новой ситуации и поведенческими рекомендациями для коммуникантов, вполне применимо «модное», завоевывающее умы современных исследователей «человеческого», понятие «*фреймирование*».

Термин и понятие «фреймирование» (фрейминг) возникли в практике анализа общественных движений в социальной психологии и политической социологии в 80-е гг. XX века. Оно восходит, в частности к работам американского социолога Ирвинга Гофмана [4] и его последователей. Разработанный ими принципиально новый подход к политическому анализу (фреймирование в анализе публичной политики) опирается, в свою очередь, на работы англо-американского антрополога, этолога, психолога, кибернетика, лингвиста, системного теоретика и философа Грегори Бейтсона (с 1955), чьи труды оцениваются сегодня как «библия фрейм-анализа» [18, с. 87].

Понятие «фреймирование» в отечественной науке используется реже, нежели смежный суперпопулярный термин «*фрейм*», который главным образом, ассоциируется с *кибернетико-психолого-лингвистическим подходом* к нему как к когнитивной *структуре для выстраивания знаний* (М. Минский и последователи) и *схематизации опыта* (Ч. Филмор и последователи). Однако все чаще термин «фреймирование» переключивается из социологии, политологии и социальной психологии в область лингвистики, менеджмента и педагогики. Ученые, направляющие свое исследование в сферу социального, чаще не просто структурируют ситуации (например, ситуации «трудные жизненные обстоятельства», «безработица» и т. д.), но и прогнозируют, протраивают поведение в норме (и с отклонениями) для всех участников социального взаимодействия. Это своеобразная борьба за «вектор» познания: формирование такой интерпретации новой ситуации, которая бы не только ее определяла, подвергала категоризации и концептуализации, но и «настраивала» поведение людей, делала бы его более прогнозируемым (стандартным).

Интересное отношение к идее фреймирования наблюдаются в исследованиях по педа-

гогике и образованию. С одной стороны, система российского образования сама еще окончательно не определилась с тем, что и как она формирует: обсуждаются компетенции обучающихся, профессиональные стандарты и стандарты образования. С другой, – идет обсуждение потребностей общества не только по списку необходимых предметных знаний и умений, определяющих успешность человека в профессиональной деятельности, но и отбор «собственно человеческих» компетенций, необходимых для успешной социализации.

В этом ключе написана, как нам кажется, монография Т. Г. Неретиной и Т. Ф. Ореховой «Формирование у студентов педагогических профилей «образа Я-родителя» в процессе профессиональной подготовки в вузе» [13]. Авторы книги отмечают, что в современных условиях развития человечества под угрозой исчезновения оказался институт семьи, на который обществом исходно возлагалась ответственность за формирования основ картины мира ребенка, его поведенческие матрицы. Обнаруженное социологами, психологами и педагогами ослабление влияния фрейма «семья» на построение сознательной жизненной траектории через поступательное прохождение человеком социально значимых ролей (сын / дочь, брат / сестра, внук / внучка, муж / жена, сноха / зять и т. д.); на отсутствие во фреймах «Я», «счастье» и «жизнь» места для «позиции Я-родителя» и сведение поведенческих моделей к категории «сексуальный партнер». Авторы монографии частично перекалывают ответственность за формирование правильной позиции с родителей на школьного учителя, меняя тем самым и фрейм «учитель школы», добавляя в список его компетенций умения развивать у ребенка представление о себе как о родителе, о других людях (в аспекте «другие-семья») и о мире в целом. Исследователи не используют понятия «фрейм». Они оперируют понятием «образ Я» как педагогической категорией, а, по сути, фреймируют (задавая социально одобряемые рамки) представление ребенка о себе как человеке (биологическом и социальном). Авторы считают, что слот «родитель» во фрейме «семья» должен формироваться целенаправленно, а не стихийно. Учитель должен обратить внимание на реалии окружающего мира так, чтобы сложилась прогнозируемая поведенческая программа, которая компенсирует потери в передаче социальной информации, объективно возникающие при трансформации института семьи и брака. Идея Т. Г. Неретиной и Т. Ф. Ореховой обучать будущих учителей данным умениям направлена не только на потенциальных школьников, которые станут когда-то участниками образовательного процесса, но и на самих студентов, которые первыми должны скорректировать свой «образ Я-родителя». В результате, по мнению исследователей, будущий педагог получает полноценное воспитание как с позиции его профессионального мастерства, так и с позиции его личностного становления.

Идее выработки общественных и государственных стандартов в области профессиональных компетенций посвящена монография «Современные проблемы управления дошкольным образованием: формирование профессиональной компетентности педагогов ДОО» [16], созданная коллективом авторов. С. Н. Юревич, Л. Н. Санникова и Н. И. Левшина рассматривают вопрос формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций в аспекте проблем управления. Изменяющиеся потребности общества, требования к открытости государственных институтов заставляют теоретиков и практиков размышлять о наборе профессиональных качеств работников образования и измеримости результатов их деятельности. Сфера трудовых отношений и сфера образования объединяются в плане создания интегральных характеристик деловых и личностных качеств специалистов, отражающих уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, принятия решений. Важна предсказуемость и прогнозируемость результата деятельности педагога. Начиная с 60-х гг. XX века, *компетентностный подход* менял научную педагогическую парадигму в плане оценки результатов образования, поэтому он совершенно объективно к 90-м гг. соединился с процессом *стандартизации образования*. Однако, по мнению специалистов, почти 30 лет реформы системы образования пока не решили основной проблемы – «отсутствия однозначного представления о самом содержании современной педагогической деятельности, об основных функциях педагога и решаемых им задачах» [15]. Именно в этом ключе сегодня ведутся многочисленные исследования.

Фреймированием также можно назвать процесс и результат научного обсуждения современных образовательных стандартов, профессиональных компетенций в педагогике, а также, например, активное осмысление педагогами, психологами, медицинскими и социальными работниками, управленцами и государственными чиновниками новой профессиональной ситуации - *инклюзии*. В монографии И. В. Гурьяновой, С. Н. Испуловой, Е. А. Клещевой, Н. И. Кузьменко, Г. В. Слепухиной и Д. А. Халиковой «Комплексное сопровождение субъектов инклюзивного образовательного пространства» [5] затрагиваются вопросы курирования субъектов инклюзивного образовательного пространства. Вычлняя субъектов инклюзивного образования, исследователи определили их роли (например, роль семьи в формировании готовности ребенка к образовательному процессу), спрогнозировали и систематизировали группы психологических и социальных опасностей (ситуаций, требующих «нормально-го/стандартного/правильного» поведения всех взаимодействующих). Одна из глав монографии отражает авторскую позицию на понимание и представление новой ситуации («инклюзия в образовании»). От фрейма, построенного учеными, зависит определение траекторий поведения субъектов образовательного пространства. Любопытно, что инклюзивное образование для них (субъектов), по мнению авторов, сопровождается опасностями и нуждается в «комплексном сопровождении», т. е., по сути, обстоятельство инклюзии тоже квалифицируется как «сложная жизненная ситуация». И совершенно логично (в ключе обсуждаемых проблем сферы образования) ученые фреймируют профессиональные компетенции тех, кто должен организовывать «правильное» инклюзивное образовательное пространство. Ими определено содержание компетенций участников для реализации психолого-педагогического и медико-социального сопровождения развития ребенка, представлена модель комплексного сопровождения субъектов инклюзивного образования, представлен вариант нормы для познания профессиональной ситуации «инклюзивное образование».

Анализ указанных трудов, с нашей точки зрения, показал, что, исследуя проблемы в разных научных областях, авторы монографий стараются найти *эпистемологические* предпосылки и закономерности наблюдаемых явлений. Следуют ли они в этом «модным» научным тенденциям? Является ли это современным требованием для любой научной методологии гуманитарного ряда? Мы считаем верным последнее. Философы настаивают на том же, приводя в пример А. Эйнштейна, который считал, что «теория познания без контакта с наукой - пустая схема, наука без теории познания - примитивна и беспорядочна» [12, с. 4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Акашева Т. В., Рахимова Н. М., Юсибова Н. Ф. Зоометафора в немецкоязычном публицистическом дискурсе как переводческая проблема: монография. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. 135 с.
2. Баженова Н. Г., Разумова Е. М., Русякова Е. Е., Токарь О. В. Психическое здоровье мужчин в сложных жизненных ситуациях: монография. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. 111 с.
3. Ван Дейк Т. А. К определению дискурса. Л. : Сэйдж пабликэйшнс, 1998. 384 с.
4. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта: Пер. с англ. / Под ред. Г. С. Батыгина и Л. А. Козловой. М. : Институт социологии РАН, 2003. 752 с.
5. Гурьянова И. В., Испулова С. Н., Клещева Е. А., Кузьменко Н. И., Слепухина Г. В., Халикова Д. А. Комплексное сопровождение субъектов инклюзивного образовательного пространства : монография с международным участием / отв. ред. Н. И. Кузьменко. Новосибирск : Изд. АНС «СибАК», 2017. 132 с.
6. Гутнер Г.Б. Дискурс [Электронный ресурс] // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация». И.Т. Касавин. 2009. URL: https://epistemology_of_science.academic.ru/170/ (дата обращения: 12.12.2017).
7. Демьянков В. З. Парадигма в лингвистике и теории языка // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сб. в честь Е. С. Кубряковой. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 27-37.
8. Дёриной Н. В., Савиновой Т.А. , Залавиной Т.Ю. , Зеркиной Н.Н., Кисель О.В., Босик Г.А. , Поляковой Л.С., Южаковой Ю.В., Суворовой Е.В., Савиновой Ю.А. Полидискурсивное простран-

- ство: слово, текст, коммуникация [Электронный ресурс] : монография / под науч. ред. Н.Н. Зеркиной. Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им.Г.И. Носова, 2017.-1 электрон. опт. диск. (CD-ROM)
9. Емец Т. В., Уразаева Н. Р., Барышникова Ю. В. Логико-лингвистические проблемы: сложно-подчиненные предложения с позиции формальной логики. Часть 1. Монография. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2017. 80 с.
 10. Испулова С. Н., Янсарина Ю. Д., Михайлова Ю. Н. Безработица молодежи: социально-экономический аспект : монография. Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2017. 102 с.
 11. Кравченко А. В. О традициях в языкознании и когнитивном подходе // Горизонты современной лингвистики : традиции и новаторство : сб. в честь Е. С. Кубряковой. М. : Языки славянских культур, 2009. С. 51-65.
 12. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учеб. пособие. М. : Прогресс-Традиция : МПСИ : Флинта, 2005. 464 с.
 13. Неретина Т. Г., Орехова Т. Ф. Формирование у студентов педагогических профилей «образа Я-родителя» в процессе профессиональной подготовки в вузе. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им Г. И. Носова, 2017. 116 с.
 14. Олейник Е. В., Андрусак Н. Ю., Возмилкина Е. Н. Благотворительные организации как субъект социальной поддержки семьи : монография. Новосибирск : Изд. АНС «СибАК», 2017. 100 с.
 15. Сахарчук Е. И. Стандартизация в образовании: признаки целостности // Известия ВГПУ. 2017. № 3 (116). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/standartizatsiya-v-obrazovanii-priznaki-tselostnosti> (дата обращения: 09.03.2018).
 16. Юревич, С. Н., Санникова, Л. Н., Левшина, Н. И. Современные проблемы управления дошкольным образованием: формирование профессиональной компетентности педагогов ДОО: [Электронный ресурс]: монография. Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2017. 1 электрон. опт. диск (CDR).
 17. Язык и языковая личность в эпоху глобализации: когнитивные, аксиологические, сравнительно-сопоставительные характеристики = Language and Linguistic Personality in the Age of Globalization: Cognitive, Axiological, Comparative Aspects: [коллективная монография / науч.ред. Исакова Сабир Сагынбековна, Зеркина Наталья Николаевна]. Актобе; Магнитогорск: Магнитогорский Дом печати, 2017. 348 с.
 18. Яноу Д., Хульст М. ван Фреймы политического: от фрейм-анализа к анализу фреймирования // Социологическое обозрение. Т. 10. № 1-2. 2011. С. 87-113

S. L. Andreeva (Magnitogorsk, Russia)

HUMANITARIAN RESEARCH: OLD AND NEW SCIENTIFIC PARADIGMS

Abstract. The article is a scientific review of monographies published within the previous year by the teachers of the Institute for the Humanities of Nosov Magnitogorsk State Technical University on their own and together with scientists from other educational establishments, cities and countries. Researches in the field of linguistics, literary and translation studies, psychology, pedagogy and education, social work are taken into consideration. The idea and the structure of this review were determined by the "problem" of contemporary monographs multidisciplinaryity, the borrowing of terms, subjects, paradigms, and methods from one field of science into another ones. The author asks a number of questions, if the absence of a consistent paradigmatic standard is the problem of modern humanitaristics; how approved, objective and effective the borrowings in particular studies are; if the "scientific roll-calls" indicate the change in scientific paradigms; if the traditional methodologies lose their meaning and efficiency. Paying attention to the material presentation stylistics, the certain frequency in the choice of the scientific paradigm, the metalanguage (terminology, conceptual means) of monograph studies, the author notes the tendency to the integration in order to find new, not yet revealed signs, processes, causes in different approaches to the subject of research. The genre of a monograph itself aims at a comprehensive and deep study of the issue, but even the works that demonstrated integration were based on a well-developed theory (single or several ones), therefore, the connections made by the researchers do not seem unreasonable or unjustified. The author finds in the methodological "roll call" the reflection of the global phenomenon of the progressive spreading of the anthropocentric scientific paradigm in science.

Keywords: Humanities, methodology, scientific paradigms, anthropocentrism, terminology, monography.

REFERENCES

1. Akasheva T. V., Rakhimova N. M., Yusibova N. F. Zoometafora v nemetskoyazychnom publitsisticheskom diskurse kak perevodcheskaya problema: monografiya. Magnitogorsk : Izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G.I. Nosova, 2016. 135 p.
2. Bazhenova N. G., Razumova E. M., Ruslyakova E. E., Tokar' O. V. Psikhicheskoe zdorov'e muzhchin v slozhnykh zhiznennykh situatsiyakh: monografiya. Magnitogorsk: Izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta. im. G.I. Nosova, 2017. 111 p.
3. Van Deik T. A. K opredeleniyu diskursa. Leningrad : Seidzh pablikeishns, 1998. 384 p.
4. Gofman I. Analiz freimov: esse ob organizatsii povsednevnogo opyta: Per. s angl. / Pod red. G. S. Batygina i L. A. Kozlovoi. M. : Institut sotsiologii RAN, 2003. 752 p.
5. Gur'yanova I. V., Ispulova S. N., Kleshcheva E. A., Kuz'menko N. I., Slepukhina G. V., Khalikova D. A. Kompleksnoe soprovozhdenie sub"ektov inklyuzivnogo obrazovatel'nogo prostranstva : monografiya s mezhdunarodnym uchastiem / otv. red. N.I. Kuz'menko. Novosibirsk : Izd. ANS «SibAK», 2017. 132 p.
6. Gutner G. B. Diskurs [Elektronnyi resurs] // Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki. M.: «Kanon+», ROOI «Reabilitatsiya». I. T. Kasavin. 2009. URL: https://epistemology_of_science.academic.ru/170/
7. Dem'yankov V. Z. Paradigma v lingvistike i teorii yazyka // Gorizonty sovremennoi lingvistiki: Traditsii i novatorstvo: Sb. v chest' E. S. Kubryakovoi. Moscow : Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2009, pp. 27-37.
8. Derinoy N. V., Savinoy T.A. , Zalavinoy T.Yu. , Zerkinoi N.N., Kisel' O.V., Bosik G.A. , Polyakovoi L.S., Yuzhakovoi Yu.V., Suvorovoi E.V., Savinoy Yu.A. Polidiskursivnoe prostranstvo: slovo, tekst, kommunikatsiya [Elektronnyi resurs] : monografiya / pod nauch. red. N.N. Zerkinoi. Magnitogorsk : FGBOU VO «MGU im.G.I. Nosova, 2017.-1 elektron. opt. disk. (CD-ROM)
9. Emets T. V., Urazaeva N. R., Baryshnikova Yu. V. Logiko-lingvisticheskie problemy: slozhno-podchinennye predlozheniya s pozitsii formal'noi logiki. Chast' 1. Monografiya. Tambov: OOO «Konsalt-ingovaya kompaniya Yukom», 2017, 80 p.
10. Ispulova S. N., Yansarina Yu. D., Mikhailova Yu. N. Bezrabotitsa molodezhi: sotsial'no-ekonomicheskii aspekt : monografiya. Novosibirsk: Izd. ANS «SibAK», 2017. 102 p.
11. Kravchenko A. V. O traditsiyakh v yazykoznanii i kognitivnom podkhode // Gorizonty sovremennoi lingvistiki : traditsii i novatorstvo : sb. v chest' E. S. Kubryakovoi. Moscow : Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2009, pp. 51-65.
12. Mikeshina L. A. Filosofiya nauki: Sovremennaya epistemologiya. Nauchnoe znanie v dinamike kul'tury. Metodologiya nauchnogo issledovaniya : ucheb. posobie. Moscow : Progress-Traditsiya : MPSI : Flinta, 2005. 464 p.
13. Neretina T. G., Orekhova T. F. Formirovanie u studentov pedagogicheskikh profilei «obraza Yaroditelya» v protsesse professional'noi podgotovki v vuze. Magnitogorsk : Izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im G. I. Nosova, 2017. 116 p.
14. Oleinik E. V., Andrusyak N. Yu., Vozmilkina E. N. Blagotvoritel'nye organizatsii kak sub"ekt sotsial'noi podderzhki sem'i : monografiya. Novosibirsk : Izd. ANS «SibAK», 2017. 100 p.
15. Sakharchuk E. I. Standartizatsiya v obrazovanii: priznaki tselostnosti // Izvestiya VGPU. 2017, No 3 (116). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/standartizatsiya-v-obrazovanii-priznaki-tselostnosti> (data obrashcheniya: 09.03.2018).
16. Yurevich, S. N., Sannikova, L. N., Levshina, N. I. Sovremennye problemy upravleniya doshkol'nym obrazovaniem: formirovanie professional'noi kompetentnosti pedagogov DOO: [Elektronnyi resurs]: monografiya. Magnitogorsk : FGBOU VPO «MGU», 2017. 1 elektron. opt. disk (CDR).
17. Yazyk i yazykovaya lichnost' v epokhu globalizatsii: kognitivnye, aksiologicheskie, sravnitel'no-sopostavitel'nye kharakteristiki = Language and Linguistic Personality in the Age of Globalization: Cognitive, Axiological, Comparative Aspects: [kollektivnaya monografiya / nauch.red. Isakova Sabira Sagynbekovna, Zerkina Natal'ya Nikolaevna]. Aktobe; Magnitogorsk: Magnitogorskii Dom pečati, 2017. 348 p.
18. Yanou D., Khul'st M. van Freimy politicheskogo: ot freim-analiza k analizu freimirovaniya, *Sotsiologicheskoe obozrenie* [Russian Sociological Review], vol. 10. no 1-2. 2011, pp. 87-113

Андреева С. Л. Гуманитарные исследования: Старые и новые научные парадигмы // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 98-107.

Andreeva S. L. Humanitarian research: Old and new scientific paradigms, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 1, pp. 98-107.

Сведения об авторе

Андреева Светлана Леонидовна - доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры социологии, документоведения и архивоведения Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; 216zamsv@mail.ru

Author:

Svetlana L. Andreeva, Associate Professor, Ph.D. in Philology, Associate Professor at the Department of Social Studies, Documentation and Archivistics, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), 216zamsv@mail.ru

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Журнал «Гуманитарно-педагогические исследования» публикует:

– статьи *ученых*, а также рецензии на опубликованные научные издания последних 2-х лет;

– статьи *аспирантов, магистрантов* при условии предоставления рецензии кандидата или доктора наук соответствующей научной специальности либо в соавторстве с научным руководителем;

– *сообщения* к юбилеям ученых, научных школ или научно-практических изданий.

Приоритет отдается научным исследованиям в **области педагогики и образования**, также принимаются материалы по **общественным и филологическим наукам**.

Материалы, поступившие в редакцию, проходят проверку в системе «Антиплагиат.ВУЗ» и подлежат обязательному рецензированию. Редакция имеет право отклонить рукопись или предложить автору ее доработать в соответствии с требованиями.

К рассмотрению принимаются материалы, соответствующие *следующим критериям*:

– статья должна быть актуальной, обладать новизной, содержать постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы;

– уровень оригинальности материалов должен быть не менее 70 %;

– максимальное количество авторов – не более 3-х, за исключением статей по результатам экспериментальных исследований;

– представляемые в редакцию материалы не должны быть ранее опубликованы в других изданиях или в данный момент находиться на рассмотрении в других журналах;

– представленные статьи, рецензии, сообщения должны соответствовать принятым правилам оформления (см. Требования к оформлению).

Публикация статей бесплатная.

ГРАФИК ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ В 2018 г.

Выпуск № 1 – до 15 января 2018 г.,

Выпуск № 2 – до 15 марта 2018 г.,

Выпуск № 3 – до 15 июня 2018 г.,

Выпуск № 4 – до 15 сентября 2018г.

ТРЕБОВАНИЯ

к материалам, направляемым в журнал
«Гуманитарно-педагогические исследования»

Порядок представления материалов

Материалы представляются в электронном виде на адрес электронной почты <igo@magtu.ru> **в одном письме** с темой «**В журнал “Гуманитарно-педагогические исследования”**» в нескольких файлах:

1. Текст статьи (рецензии/сообщения) с аннотацией и ключевыми словами, сведения об авторах на русском языке.

2. Информация на английском языке (аннотация, ключевые слова, транслитерация библиографического списка, сведения об авторах).

3. Анкета статьи (таблица РИНЦ)

4. Скан-копия заверенного бланка согласия (см. Бланк согласия),

5. *Скан-копия рецензии для аспирантов и магистрантов, заверенная печатью (в документе отражается актуальность раскрываемой проблемы, оценивается научный уровень и дается рекомендация об опубликовании статьи в журнале).

Файлы должны быть поименованы по фамилии автора (например, **Иванов1, Иванов2, Иванов3, Иванов4, *Иванов5**).

Требования к оформлению

1. Текст статьи (файл 1) предоставляется в электронном виде и создается в текстовом редакторе Microsoft Word с расширением **docx**.

Расположение и структура текста внутри статьи:

УДК – в левом верхнем углу 1-ой страницы статьи указывается номер по Универсальной десятичной классификации

И.О. Фамилия автора (Город, Страна) – в правом верхнем, полужирным курсивом указываются инициалы и фамилия автора, затем обычным курсивом город и страна (на русском языке).

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ – по центру заглавными буквами, полужирным (на русском языке).

Аннотация – объемом **200-250 слов** на русском языке, отделяется от текста статьи пропуском строки. Рекомендуется отражать *актуальность, методы, результаты, новизну и значимость исследования.*

Ключевые слова – 5–8 слов (терминов) на русском языке

Текст набирается шрифтами Times New Roman, размер шрифта – 14 кеглей, межстрочный интервал – полуторный, все поля – 2 см, абзацный отступ – 1 см.; ориентация – книжная, перенос автоматический (без заголовков). Между словами текста делается один пробел (два и более не допускается). При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи такие шрифты должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке.

Дефис должен отличаться от *тире*, например: *историко-культурное и конец XIX – начало XX вв.* Тире должно быть одного начертания по всему тексту, с пробелами слева и справа, за исключением оформления числовых периодов и дат: с. 39–41, 1920–1935, Т. 1–3.

Рисунки, таблицы и графики должны иметь названия, а в случае если их в статье несколько, то нумерацию. Таблицы размещаются непосредственно в тексте статьи, нумеруются по порядку. Следует придерживаться принципа единообразия: все таблицы должны иметь тематические заголовки либо все без исключения не иметь названий. Вся информация в графах набирается кеглем 12 основного шрифта.

Кавычки должны быть одного начертания по всему тексту. Внешние кавычки – «елочки» («»), внутренние – «лапки» (“”).

При наборе римских цифр используется латинская клавиатура: VIII, XV, II, III. *Не допускается:* У111, ХУ, П, Ш.

При наборе *не допускается использование стилей, не задаются колонки.*

Не допускается применение автоматических списков (перечней).

Ссылки и литература. Библиографические ссылки на русском языке, оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.05-2008 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления».

Для ссылок на научную литературу используются **затекстовые** ссылки, а на цитируемые литературные произведения, газеты, полевого материал и архивные документы, нормативные акты **подстрочных сносок** со сквозной нумерацией по тексту статьи.

Подстрочная сноска (первичная) представляет собой полную ссылку на источник.

¹Тарасова В. И. Политическая история Латинской Америки. М. : Проспект, 2006. С. 305-412.

Подстрочная сноска (повторная) при последовательном расположении первичной и повторной ссылок:

¹Тарасова В. И. Политическая история Латинской Америки. М. : Проспект, 2006. С. 305-412.

²Там же. С. 306.

Подстрочная повторная сноска среди прочих ссылок:

¹²Языков Н. М. Указ. соч. С. 631.

¹³ГАРФ. Ф. 1234. Оп. 1. Д. 345. Л. 56.

¹⁴Тарасова В. И. Указ. соч. С. 387.

¹⁵Там же. С. 388...

³² О жилищных правах научных работников [Электронный ресурс]: постановление ВЦИК, СНК РСФСР от 20 авг. 1933 г. (с изм. и доп., внесенными постановлениями ВЦИК, СНК РСФСР от 1 нояб. 1934 г., от 24 июня 1938 г.). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

³³Лэтчфорд Е. У. С Белой армией в Сибири [Электронный ресурс] // Восточный фронт армии адмирала А. В. Колчака: [сайт]. [2004]. URL: <http://east-front.narod.ru/memo/latchford.htm> (дата обращения: 23.08.2007).

Затекстовые библиографические ссылки на пристатейный список должны быть оформлены в строке текста в квадратных скобках цифрового порядкового номера и через запятую номеров соответствующих страниц для опубликованных печатных изданий - [1, т. 2, с. 25].

В тексте:

[10, с. 81] или [10, с. 106]

В затекстовой ссылке:

10. Бердяев, Н. А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990. 175 с.

Если текст цитируется не по первоисточнику, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 13, с. 16].

Затекстовые ссылки располагаются в разделе **ЛИТЕРАТУРА** с 1-м отступом от текста. Порядок расположения источников в списке – алфавитный. Автоматическая нумерация не применяется. Источники на иностранных языках подаются в оригинале и не подвергаются затем транслитерации в разделе **REFERENCES**.

Общий объем статьи (с аннотацией, ключевыми словами, библиографическим списком, на русском и английском языках) от 10 000 до 40 000 знаков с пробелами (не должен превышать 1 авторский лист.) (См. Образцы оформления статьи на русском и английском языках).

2. Информация на английском языке (аннотация, ключевые слова, транслитерация библиографического списка) (**файл 2**).

Тема статьи / рецензии / сообщения на английском языке.

Раздел **Abstract** содержит качественный (не машинный) английский перевод русского версии аннотации.

Раздел **Keywords** включает международные аналоги употребляемых терминов.

REFERENCES содержит транслитерацию списка из раздела «Литература» (<http://www.translit.ru>) выбрать версию BSI. Источники на иностранных языках не транслитерируются и приводятся в оригинале. Транслитерацию наименований журналов следует сопровождать официальным наименованием (соответствующим названию издания в наукометрических системах РИНЦ и др.) на английском или другом иностранном языке, например: ... *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2016, no 6, pp. 12-17.

Названия городов указываются полностью: М. : - в «References»: Moscow.

3. Сведения об авторе на русском и английском языках (файл 3). Оформляются в таблице.

Таблица

Фамилия / Surname	
Имя, отчество / Name, middle name	
Ученая степень, звание / Academic degree, rank	
Организация (с указанием страны и города) / The organization (with the indication of the country and city)	
Должность / Position	
Почтовый адрес и телефон места работы / Postal address and phone of a place of work	
Сфера научных интересов / Sphere of scientific interests	
E-mail	
Контактный телефон / Contact phone	
Адрес для почтовой рассылки / The address for a mailing group	

Для аспирантов и магистрантов – кафедра, факультет /институт, учебное заведение, город, страна.

Внимание! Телефон (не публикуется, используется только для связи с автором в период подготовки статьи к печати; e-mail (публикуется); почтовый адрес (не публикуется).

