

Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г.И. Носова

# Гуманитарно-педагогические исследования

---

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

## 2018 Т. 2 № 2

---

© 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 литография «Воскресные школы в Петербурге», 1890 [изображение] В. Ф. Тимм // Познание. Public Domain. URL: <http://www.proznanie.ru/teacher/?class=8rushistory&content=3c7c0b9ba47fa04e3272ec5e8890a786>

---

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 28.06.2018. Заказ 259. 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. 2**

---

© **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

A lithography "Sunday school in St. Petersburg" is used in the design of the cover, 1890 [image] VF Timm, Knowledge. Public Domain. URL: <http://www.proznanie.ru/teacher/?class=8rushistory&content=3c7c0b9ba47fa04e3272ec5e8890a786>

---

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: 28.06.2018. Order 259. 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

*Джустини 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 Сабир 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

**Козько Наталья Александровна** – канд. филол. наук. (Магнитогорск),

## Editorial team

**Editor-in-Chief** - *Ol'ga V. Gnevek*, 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. Leshher* - 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. Pustovoitova* - Ph.D. in Philology (Magnitogorsk, Russia)  
*Yekaterina A. Lomakina* - Ph.D. in Philology (Magnitogorsk, Russia)

#### Editors of the issue of the journal in English -

*Natalia A. Kozko* – PhD in Philology (Magnitogorsk, Russia)

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b> .....	6
<i>Р. В. Пуэнтес, Ц. Г. Цоелхо Кардосо, П. А. Пруденте Аморим, М. В. Мусийчук</i>	
<b>СИСТЕМА ЭЛЬКОНИНА-ДАВЫДОВА: ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ (1958-2015)</b> .....	12
<i>Т. Г. Неретина, Т. В. Кружилина, Т. Ф. Орехова</i>	
<b>ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ</b> .....	14
<i>С. А. Бурилкина, А. С. Каминский</i>	
<b>СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> .....	24
<i>Т. В. Дроздова</i>	
<b>ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗЕ</b> .....	30
 <b>II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ</b> .....	36
<i>М. Ю. Киселев</i>	
<b>АРХИВ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК – ИНФОРМАЦИОННЫЙ ЦЕНТР ПО ИСТОРИИ НАУКИ (1992-2017 гг.)</b> .....	36
<i>А. Е. Любецкий</i>	
<b>ВСЕСТОРОННЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЕМЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ ОБРАЩЕНИЙ ГРАЖДАН)</b> .....	42
<i>Р. В. Пуэнтес, А. М. Лангарези</i>	
<b>ТЕОРИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАБОТАХ Л. А. ВЕНГЕРА</b> .....	53
 <b>III. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b> .....	54
<i>Т. Ю. Залавина, Л. И. Антропова</i>	
<b>ВАРИАНТНОСТЬ ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-РЕПРЕЗЕНТАНТОВ КОНЦЕПТА ПОРИЦАНИЕ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКАХ</b> .....	54
<i>А. М. Юсупова</i>	
<b>ИНТЕРНЕТ-КУЛЬТУРА В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ</b> .....	62
<i>Т. Б. Зайцева (Магнитогорск, Россия)</i>	
<b>ПЕРСОНАЖ-«ПСЕВДОНИМ» В ТВОРЧЕСТВЕ ЧЕХОВА</b> .....	68
 <b>IV. К ОБСУЖДЕНИЮ</b> .....	73
<i>О. В. Гневэк, Л. И. Савва</i>	
<b>РАЗВИТИЕ ВОЖАТСКОГО ДВИЖЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К ОСВОЕНИЮ ПРОФЕССИЙ БУДУЩЕГО</b> .....	73
 <b>V. НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ</b> .....	79
<i>Е. Н. Деревскова</i>	
<b>ЛЮБЯЩИЙ ЯЗЫК ДА ВКУСИТ ОТ ПЛОДОВ ЕГО. К ЮБИЛЕЮ УЧЕНОГО</b> .....	79
<b>ПАМЯТКА АВТОРАМ</b> .....	84

**CONTENTS**

<b>SECTION I. EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES</b> .....	6
<i>Puentes R. V., Coelho Cardoso C. G., Prudente Amorim P. A, Musiychuk M. V.</i>	
Elkonin-Davidov System: Historical Aspects (1958-2015).....	12
<i>Neretina T. G., Krujilina T. V., Orehova T. F.</i>	
Prospects and Problems of Inclusive Education in Russia .....	14
<i>Burilkina S. A., Kaminsk A. S.</i>	
Youth and Inclusive Education .....	24
<i>Drozдова T. V.</i>	
The Peculiarities of Teaching the Monological Utterance in a Foreign Language in High School .....	30
<b>SECTION II. SOCIAL SCIENCES</b> .....	36
<i>Kiselev M. Yu.</i>	
Archive of the Russian Academy of Sciences-Information Center on the History of Science (1992 2017) .....	36
<i>Lyubetsky A. E.</i>	
Military Families Complaints and Pleas about Public Authorities Work to Provide their Allround Support during the Great Patriotic War .....	42
<i>Puentes R. V., Longarezi A. M.</i>	
The Theory of Cognitive Abilities in Preschool Children in the Works of L. Vengue .....	53
<b>SECTION III. PHILOLOGY</b> .....	54
<i>Zalavina T. Yu., Antropova L. I.</i>	
Variance of Verbal Phraseological Units-Representatives of the Joncept “Blame” in National Languages .....	54
<i>Yusupova A. M.</i>	
Internet Culture in the Modern Media Language.....	62
<i>Zaitseva T. B.</i>	
Character-«Pseudonym» in Chekhov's Work .....	68
<b>SECTION IV. FOR DISCUSSION</b> .....	73
<i>Gnevek O. V., Savva L. I.</i>	
Development of Camp Counsellors’ Movement in the Context of Training for Acquiring Professions of the Future.....	73
<b>SECTION V. SCIENTIFIC LIFE</b> .....	79
<i>Derevskova E. N.</i>	
The Language – and they that Love it shall Eat the Fruit thereof.....	79
<b>Information for the authors</b> .....	84

# I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

UDC: 37.013.77

*R. V. Puentes (Uberlandia, Brazil)*  
*C. G. Coelho Cardoso (Uberlandia, Brazil)*  
*P. A. Prudente Amorim (Uberlandia, Brazil)*  
*M. V. Musiychuk (Magnitogorsk, Russia)*

## ELKONIN-DAVIDOV SYSTEM: HISTORICAL ASPECTS (1958-2015)<sup>1</sup>

**Abstract.** Developmental didactic activity arises in the former Soviet Union based on assumptions made by Vygotsky on the role of education and teaching in the development of the human psyche. The article deals with the Elkonin-Davidov system: a) establishes its main evolutionary stages, from the systematization of its genesis and historical process; b) analyzes theoretical and practical contributions conducted through laboratory research in experimental schools and basic education public. The access to valuable works in Russian, Ukrainian, English and Spanish, most of which are unknown in Brazil, resulted in a text that, although still very incomplete, is characterized by its unprecedented nature and enlightening.

**Keywords:** teaching; development; activity; Elkonin-Davidov system.

### Introduction

Developmental didactic arose in the second mid of the 50s. Its theoretical and practical consolidation, in a national and international scenario, has prolonged along its almost 60 years of existence to this day. With the fall of the socialist regime, and the consequent disintegration of the Soviet Union in 1991, when it seemed that such didactic would succumb to ideological, political and economic pressure, it survived and became the “official choice of curriculum for the schools in Russia, Ukraine and other parts of the former Soviet Union” [8, p. 23].

This conception was made from three different didactic systems which, at the same time, have a close relationship: 1) Zankov system; 2) Galperin-Talizina system; 3) Elkonin-Davidov system. The intersection point of these systems is in the following Vygotsky’s theses: a) the adequate system is the internally essential and universal aspect of human characteristics development process; b) “pedagogy should not guide itself into the direction of the past but into the direction of the future (of tomorrow), into the development” [9, p. 114].

### Elkonin-Davidov system (1958-2015)

The fundamental theses of this system were developed by D. Elkonin and V. Davidov, in collaboration with a numerous group of scientists and professors from Moscow, Kharkov, Kiev, Dushanbe, Tula, Ufa, Volgograd, Tomsk, Tolyatti, Taganrog, Riga and Mednoe (region of Kalinin), having experimental-theoretical researches conducted over fifty years of continuous work as a basis [2].

During this period, taking into consideration the diversity, intensity and nature of happenings, the effect of external factors, rhythm, advances, pauses, failures, withdrawals or successes, it is possible to establish a periodization. In this periodization at least five different stages can be identified: a) Stage I – Idealizing, experimenting and conception of the system (1958-1975); b) Stage II – Creation of conditions for the system universalization (1975-1982); c) Stage III – Censorship, persecution, dissolution and interruption of the system implementation process (1982-1986); d) Stage IV – Implementation of the system as an official alternative of the Ministry for Education (1986-1994); e) Stage V – Internationalizing and consolidation of the system (1994-up to now).

---

<sup>1</sup> This work got the support from FAPEMIG, CNPq and CAPES

***Stage I – Idealization, experimenting and system conception (1958-1975)***

When D. Elkonin decided to start psychological studies of the training activity of children at school age, in December 1958, he was taking the first steps to idealize, elaborate and establish fundamental theses of a new theory and a new psychopedagogical system: activity theory and Elkonin-Davidov system.

In March 1959 the first laboratory researches started supported by the several former professionals of the Psychology Division of the State University of Moscow, among them was V. Davidov. Thus, the Moscow group appeared. In September of the same year, after the beginning of the school year 1959-60, apart from laboratory researches, experiments in school contexts based on School 91 of Moscow started. In the following two years the initial results were published: “Опыт психологического исследования в экспериментальном классе” (The Experience of Psychological Research in the Experimental Class, 1960) [4] and “Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте” (Psychological Issues of the Training Activity at Primary School Age Formation, 1961) [5].

Next year, V. Davidov replaced Elkonin in the position of Laboratory director. In 1963 Pedagogical Sciences Academy conceded the status of institution of experimental teaching to the Experimental School n. 91 of Moscow. Soon the theoretical proposal extended beyond the borders of Moscow and Russia with the creation of new groups and laboratories in the following cities: Tula (Russia, 1961), Kharkov (Ukraine, 1963) and Kiev (Ukraine, 1963). Apart from these bigger groups, small teams were also formed and other elementary schools of first years of general education were transformed into laboratories in the cities of Dushanbe (Tajiquistan), Ufa (Bashkiria), Volgograd (Russia) and the village of Mednoe (Russia).

The experimental work was held in the first years of basic general education, that is, in elementary school (1<sup>st</sup>- 3<sup>rd</sup> years), though in some subjects (native language and literature, mathematics, physics, biology) it was also held among students from 4<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grades, thus composing the corresponding years of high school or complementary school.

The objectives of the researches which were held during almost seventeen years tried to determine the following: a) the content and the structure of the students training activity; b) the logical-psychological basis of structuring school subjects, which met the requirements of the training activity; c) peculiarities of students psychological development during the training activity; d) the reserves of students psychological development in different school years; e) peculiarities of the formative experiment organization.

The idea was to experimentally confirm the theoretical theses of L. Vygotsky about the essential role which the teaching of children plays in their psychological development and reveal the psychological laws of developmental didactic. One started from the hypothesis that the basis for awareness and for theoretical thought is formed in the students of younger age during the assimilation of knowledge and attitudes in the process of training activity. The results proved that training activity, in the first school years, is important for psychological development of a child.

At the first stage numerous researches which several groups held in five fundamental fields were conducted: 1) the development of the basis for a psychological theory of teaching, a task which was the responsibility of D. Elkonin and other members of the Moscow team, that V. Davidov was also part of; 2) the development of a substantive generalization theory (or theoretical) whose fundamental premises were formulated in the thesis V. Davidov (1970); 3) the design of a didactic teaching theory in which V. Davidov and E. Bodanski were responsible for mathematics, and V. Repkin and other members of the group of Kharkov were responsible for the Russian language teaching; 4) the development of a theory of the training activity diagnosis, under the responsibility of a team coordinated by A. Zak; 5) the development of a training program for teachers of experimental schools, designed by several research centers spread throughout different cities.

***Stage II – Creation of conditions for the system universalization (1975 1982)***

In less than fifteen years of work, the theoretical and practical results of Elkonin-Davidov system worked out an approach to the developmental teaching, following the clues of L. Vygotsky, got scientific and didactic-methodological support and coverage in books and didactic material, which became, along with Zankov system, a teaching pedagogical proposal. This attracted the attention of

specialists and the Ministry for Education to this project and the data collected (information about the students' performance in experimental classes compared with conventional classes students (traditional teaching) in such aspects as the level of theoretical thought development, problems solving, self-learning etc.).

However, it was in the second half of the 70s, when the Ministry for Education of the Soviet Union and member of the Central Committee of CPSU, Mikhail Prokofev (1910-1999) offered V. Davidov to develop the primary level educational system which involved the theoretical conception created by him, Elkonin and the group, which would start a new stage in the history of such a system. The stage lasted, approximately, from 1975 to 1982, and is marked, at the elementary level, by an enormous number of practical demands and by their complexity, for what initially was limited to a theoretical project applied to a small amount of experimental schools spread throughout few cities and Soviet republics, now needed to be conceived and implemented on a large scale.

It took about nine years of continual work to develop a pedagogical proposal for the mass school based the theoretical and methodological results accumulated in the researches held at experimental schools. All the groups of Elkonin-Davidov system were involved in this work, until it stopped in 1984 after three incidents. First, the political and academical failure of Davidov in 1983, when he was dismissed from the position of the principal of the General and Pedagogical Psychology Sciences of the Soviet Union Pedagogical Academy, which he had held since 1978, and his break up with the communist party. Second, the dismissal of Mikhail Prokofev from the position of Minister of Education and, consequently, the loss of the necessary support in the government. Third, the death of D. Elkonin in October 1984, who was the inspirer of the project, one of its main supporters along with V. Davidov.

Throughout this decade, Elkonin-Davidov system was ready to assume the role of an alternative of official teaching, along with Zankov system, facing the still strong domination of the traditional conception. It was essential to solve the problems that were rather practical than theoretical, even when experimental researches were neither abandoned nor had collected scientific results, mainly, during the first stage.

The demands had a very peculiar character: object-substantive, curriculum, didactic, methodological, pedagogical organization, as well as teacher training. It was necessary to do the following: a) to clarify the content and the logic construction of elementary teaching programs in the Russian language and mathematics; b) to prepare instructions for teachers; c) to develop the teaching method at different stages etc.

However, preparation of didactic books was the main and more urgent activity during the second stage. At the elementary level, experimental programs were developed very quickly, as well as a new teaching method and methodological manuals of the Russian language and literature, mathematics, science, arts and music.

### ***Stage III – Censorship, persecution, dissolution and interruption of the system implementation process (1982-1986)***

After twenty-three years of continual work, there came the political fall of one of the main leaders of the project (V. Davidov) and the death of the other (D. Elkonin). Since then, the experiment work in Moscow was interrupted almost completely and the research group was banished. After that, the groups of Kharkov, Kiev and Tula were also banished.

The attacks and negative reactions to the new teaching system lasted for almost five years. The opponents were everywhere: in the government and among teachers as well [3].

In Kharkov, V. Rapkin, being the department chief in one of the institutions of high technical institutions, tried to implement the main ideas of developmental education in the Russian teaching for foreign students. As for Moscow group, one still does not know the impact suffered in terms of persecution of experiment activities in the schools. Probably, in Moscow the works were more damaged than in Kharkov, because it was the center of researches and as it was practically without leadership after the death of Elkonin and the hurt and depression of Davidov.

None of the two main representatives of the system (D. Elkonin and V. Davidov), seem to have published anything about the training activity conception in the Soviet Union between 1982



and 1986. The four works of Elkonin written between 1982 and 1984 approached questions related to the work of A. Leontiev and L. Vygotsky. As for Davidov, just three texts were published about the developmental theory during this period, the first one in 1982 was in Spanish, it was a translation of his book of 1972, “Kinds of Teaching Generalization” [6; 1] published by Pueblo y Educación publishers, Cuba.

The second was a chapter published in Russian in 1983 with the title “Historical Premises of Training Activity”, published in the book “Psychological development of scholars in the process of training activity”. The third was published in English in 1984, entitled “Substantial Generalization and the Dialectical-Materialistic Theory of Thinking”, it was published as a part of the book “Learning and Teaching on a Scientific Basis”, organized by Mariane Hedegaard [7] and published by the Danish university Publisher Aarhus Universitetsforlag.

#### *Stage IV – Implementation of the system as an official alternative of the Ministry for Education (1986-1994)*

The case V. Davidov had a turning point in 1986 when the CPSU let Davidov join the party and head the Psychology Institute and the experimental researches. The sad phase of the country education history was over, which marked the end of censorship, persecution, criticizing and illegality of Davidov as well as all members of Elkonin-Davidov system and opened a stage characterized by implementing the system as an official alternative of the Ministry for Education at the elementary level, especially at the primary level, aiming to try to solve problems of quality that the traditional system of the national education still had.

In 1986, the second most important and most known work of V. Davidov was published with the title “Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования” (Problems of Developmental Teaching: Experimental and Theoretical Psychological Research), which represented the most vivid example of the end of a phase of criticizing and censorship of an ideological character and the beginning of a new moment in the developmental didactic history and the training activity theory.

By publishing this work, the didactic system developed by Elkonin and Davidov, together with numerous researchers and experimental teachers, became more known inside the Soviet Union as well as outside it. The conception of training activity crossed national borders and got followers in the west, mainly, in America, after the book was published in English and Spanish at the same time.

At this time there was also a significant increase in the teachers’ interest in the developmental teaching, associated with the political atmosphere favorable to the theory which started to dominate after V. Davidov was acquitted and the results in the previous stages of the research became known. Little by little, the groups returned to work focusing on clarifying the possibilities and conditions of the developmental teaching system introduction in the mass school [3, p. 16].

In the beginning, the return to the school experiment and the introduction of the training activity theory to the teaching official system was done without no financial support from the government or any other institution. However, the results were immediate in the cities where the process started first. In Kharkov and Krasnodar Krai, for instance, in 1988 only a few teachers were involved in the system implementing, a year later tens of groups were working according to the system and three years later (1991) some hundreds. Apart from this, besides Kharkov, Krasnodar Krai and Moscow, other cities from the regions of Ukraine, Russia, Kazakhstan and the Baltic republics joined the process during this period.

The growing interest in Elkonin-Davidov system coincided with the phase when the Ministry for Education defined the policy of increasing the quality of school teaching, that would be profitable for both parts. The government needed didactic proposals which guaranteed its efficiency in terms of learning and development of the students, facing the traditional teaching system; the team of such a system would fulfil that pre-requisite and needed the necessary financial and political support which the government could give to establish, expand and consolidate the theory.

After the Ministry for Education created the Pedagogical Innovation Institute of the Pedagogical Science Academy of the Soviet Union in 1990, the distinct groups which integrated Elkonin-Davidov system were incorporated to the Institute by V. Davidov, as independent laboratories. Such

partnership that could re-establish the ideal conditions for the development of the work started in 1988.

The developmental teaching began to be incorporated in the educational process in different schools: School n. 91 of Moscow, School n. 17 of Kharkov, School n. 11 of Tula, School n. 106 of Krasnoyarsk were among others. According to a research report published by V. Davidov (1995), Elkonin-Davidov system proposed new programs for the basic subjects at the elementary level. Also new diagnostic instruments were elaborated and proposed at the previous stage, with the objective to verify the development of Elkonin-Davidov system in elementary school students.

Besides these didactic and assessment materials, other books as well as pedagogical manuals were written. Training centers were created in different cities, but one knows very little about the implementation of teachers' professional development programs. This is one of the so many aspects of Elkonin-Davidov system which needed and deserved to be clarified, for its adequate implementation depended, greatly, on the applied teacher development program.

However, three years after the reimplementation of the developmental teaching in the perspective of the training activity theory in the mass school, Elkonin-Davidov system faced a serious problem of disintegration of the socialist field in Europe (1989) and later the fall of the Soviet Union (1991). The choice of new political purposes, in an opposite direction to the one followed in the 20s, generated the partial split of the teaching system, confusion, its almost total stranglehold and drastic cuts on human and financial resources. The regional and political disintegration of the former Soviet Union made the work with different groups of Elkonin-Davidov system much more difficult. During this phase three big challenges were faced: 1) the groups whose basis were outside the Russian Republic were segregated from the Pedagogical Innovation Institute; 2) the drastic reduction of financial and institutional support from the Russian groups and the break off with the groups and research centers of Ukraine, Latvia etc.; 3) the need to continue the teacher training programs and to develop the instructional and methodological materials.

#### ***Stage V –Internationalization and consolidation of the system (1994-up to now)***

During this phase, Elkonin-Davidov system became flexible enough to adapt to the new times and grow and consolidate till the end of the XX century and first fifteen years of the XXI century. Three important events mark the period: 1) the internationalization of the theory with the foundation of the International Association of Developmental Teaching of Elkonin-Davidov system; 2) the consolidation of the system from its transformation into one of three official systems of elementary teaching in some of the new countries which were created from the old Soviet republics; 3) the death of V. Davidov.

As a result of the fall of the Soviet Union, V. Davidov, with the help of V. Repkin and V. Lvovsky, managed to found the International Association of Developmental Teaching of Elkonin-Davidov system. In December 1994 a congress was organized to establish the basis for such an association, in which representatives of 43 regions of the Russian Federation as well as several countries of the EU took part, that together chose V. Davidov as the first president and V. Repkin as the vice-president of the Association Council. The headquarters was established in School n. 1133, of Moscow.

The Association was born with the aim to gather researchers, professors, trainers, school principals, teacher training colleges and universities of the former Soviet republics that were spread because the disintegration of the country and, at the same time, continue the works of new political, economic and educational conditions. Immediately the groups of research that were still working joined the Association.

Two years later, partly influenced by the positive results from the Association, Elkonin-Davidov system was a success after simultaneous decisions of the Ministries for Education of Russia and Ukraine to make it in 1996, along with Zankov and traditional systems, one of the three state systems of elementary teaching. Since then, the system has lived its phase of higher consolidation and national and international recognition. During the recent years enrollment at schools of the net reached their higher historical level representing almost 10% of the total of students enrolled in the state system at elementary school.

However, the death of V. Davidov in March 19<sup>th</sup> 1998, at the age of 68, left the system and the

association without their most important, influent and charismatic leader. Supposedly, V. Repkin was the most likely to substitute Davidov, because besides being the vice-president, he was also the most representative person of the system to be alive, but the position was taken by A. Vorontsov.

In the second half of this decade the system got a new task with the beginning of the theoretical studies about the problems associated with the developmental teaching at high school for students of adolescent age. V. Davidov and V. Repkin wrote some works together. Several years later these researches formulated the bases for the adolescence school of the system under the responsibility of professor B. Elkonin, son of D. Elkonin (2000). The project was associated with significant growth of the number of students who finished elementary school and prepared to start high school. Up to that moment, the system had not had a pedagogical proposal which could welcome the adolescent student at its disposal and the official system did not guarantee quality. Since then, the number of works related to the developmental teaching of the adolescent student grew fast.

Nowadays, Elkonin-Davidov system works in 2,500 schools; it has a working team that counts over 1,800 members among researchers, collaborators, professors and school principals spreading along 72 regions of Russia, Ukraine, Latvia, Kazakhstan and Belarus etc.; Ukraine, specially Kharkov, is the most important center in the implementation of Elkonin-Davidov system in mass practice; and among its main proposals there are: a) introduce researches for the development of a holistic concept of training activity at schools and universities, as well as appropriate training courses, didactic books and pedagogical materials for teachers and diagnosis tools which permit to assess the effects of developmental teaching; b) create methods and forms of organization of exams at schools and universities which worked with developmental teaching; c) create a pre-service training and training for teachers, psychologist,s tutors, school directors in developmental teaching; d) offer school support, laboratories (mock schools), to improve curricula, programs, didactic books, methods and forms of developmental teaching; e) create a common space of information for all members of the Association such as information banks, sites, lectures, journals and seminars; f) create the subprogram "Children of the Association" with the aim to establish a permanent entailment with the students of Elkonin-Davidov net etc.

### Final considerations

It is possible to conclude that the the activity of developmental didactic grew and cooperated for several decades with three different theoretical systems: Galperin-Talizina system, Zankov system and Elkonin-Davidov system. However, the latter has received most recognition in and out of the former Soviet Union, associated, first of all, with the prestige achieved by its main representatives, D. Elkonin, V. Davidov and V. Repkin; secondly, with the numerous contributions made in the practical and theoretical aspects with the development of several theories (psychological theory of training activity, theory of the teaching of training activity, teacher training theory, theory of the substantive generalization, theory of training-didactic modeling, theory of the diagnosis of the training activity, teacher training theory, theory of the collaboration in the training activity) and with the implementation of these theories in a wide net of experimental schools and in the official elementary teaching system and high school of different former Soviet republics.

Elkonin-Davidov system founded numerous working groups and research centers in several cities of the former Soviet republics (Russia, Ukraine, Belarus, Latvia etc.), it created an efficient elementary and high school teaching program and established institutions of teacher training which are still working.

The fundamental focus of this system continues to be developed in the training activity theory which main content is self-transformation of the subject by means of the critical thought formation, which is constituted basing on scientific concepts and mental actions teaching. Elkonin recognized that teaching played the main role in the mental development, firstly, by means of the content of assimilated knowledge.

Brazil still faces great difficulties in its teaching-learning system. Numerous research groups, specially attached to post graduation programs in education, since the second half of the 90s, an important movement to the historical-cultural psychology and developmental didactics started with the aim to find theoretical-methodological sustainability of the organization of teaching-learning

processes problem, mainly in basic education (child education, elementary school and high school). This is one of the reasons why the work and thought of important Soviet scholars in the field of psychology and didactics, such as L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria, S. Rubinstein, D. Elkonin, L. Zankov, P. Galperin, V. Davidov, V. Repkin started to be systematic object of study. The idea is to conceive a didactic theory which takes into consideration the theoretical supports of the mentioned authors, related to the development, teaching, learning, subject, training activity, diagnosis etc., and that, at the same time, responds to the demands of society, education, school and the Brazilian students. In such sense, contributions of the Elkonin-Davidov system, are a significant source of analysis, reflection and theoretical and methodological inspiration.

## REFERENCES

1. Davydov V. V. Vidy obobshchenii v obuchenii (logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov), Moscow, Pedagogika, 1972, 424 p.
2. Davydov V. V. Iz istorii stanovleniya sistemy razvivayushchego obucheniya (sistema D.B. El'konina-V. V. Davydova), Vestnik razvivayushchego obucheniya. 1996. no. 1. URL: [http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_1/v1\\_davidov\\_iz\\_istorii.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_1/v1_davidov_iz_istorii.htm) (data obrashcheniya: 16.12.2015)
3. Repkin V. V. Iz istorii issledovaniya problem razvivayushchego obucheniya v Khar'kove, Vestnik razvivayushchego obucheniya. 1998. no. 4. URL: [http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_4/v4\\_bibl\\_repkin2.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_4/v4_bibl_repkin2.htm), (data obrashcheniya: 16.12.2015).
4. El'konin D.B. Opyt psikhologicheskogo issledovaniya v eksperimental'nom klasse, Voprosy psikhologii. 1960, no. 5, pp. 29–40.
5. El'konin, D.B. Psikhologicheskie voprosy formirovaniya uchebnoi deyatelnosti v mladshem shkol'nom vozraste, Voprosy psikhologii obucheniya i vospitaniya; pod red. G. S. Kostyuka, P. F. Chamyaty, Kiev, NII psikhologii USSR, 1961, pp. 12–14.
6. Davidov V. V. Tipos de generalización en la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
7. Herdegard M. In Memory of a Great Epistemological and Educational Scientist Professor Vasily Vasilyevich Davydov, Vestnik razvivayushchego obucheniya, 1998, no 5, URL: [http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_5/v5\\_hedegaard.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_5/v5_hedegaard.htm) (дата обращения: 15.01.2016)
8. Lampert-Shepel E. A atividade de estudo: a psicologia e pedagogia do agir. Ensino em Re-vista, vol. 21, n. 1, jan. /jun. 2014, pp. 69-75.
9. Vygotsky L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky L. S.; Luria A. R.; Leontiev A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed., São Paulo, Ícone, 2001, pp. 103-117

*P. V. Пуэнтес (Уберландия, Бразилия)*  
*Ц. Г. Цоелхо Кардосо (Уберландия, Бразилия)*  
*П. А. Пруденте Аморим (Уберландия, Бразилия)*  
*М. В. Мусийчук (Магнитогорск, Россия)*

## СИСТЕМА ЭЛЬКОНИНА-ДАВЫДОВА: ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ (1958-2015)

**Аннотация.** Развивающая дидактическая деятельность возникает на основе предположений Выготского о роли образования и преподавания в развитии психики человека. В статье рассматривается, в частности, система Эльконина-Давыдова: а) устанавливаются ее основные эволюционные этапы, начиная с систематизации ее генезиса и исторического процесса; б) анализируются одновременно теоретический и практический вклад, осуществленный посредством лабораторных исследований в экспериментальных школах и базовом образовании. Статья написана на основе работ на русском, украинском, английском и испанском языках, большинство из которых неизвестно в Бразилии.

**Ключевые слова:** преподавание, развитие, деятельность, система Эльконина-Давыдова.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М.: Педагогика, 1972. 424 с.
2. Давыдов В. В. Из истории становления системы развивающего обучения (система Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова) // Vestnik развивающего обучения. 1996. № 1. URL: [http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_1/v1\\_davidov\\_iz\\_istorii.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_1/v1_davidov_iz_istorii.htm)
3. Репкин В. В. Из истории исследования проблем развивающего обучения в Харькове // Vestnik развивающего обучения. 1998. № 4. URL: [http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_4/v4\\_bibl\\_repkin2.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_4/v4_bibl_repkin2.htm), (дата обращения: 16.12.2015).

4. Эльконин Д. Б. Опыт психологического исследования в экспериментальном классе // Вопросы психологии. 1960. № 5. С. 29–40.
- 5 Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания; под ред. Г. С. Костюка, П. Ф. Чаматы. Киев: НИИ психологии УССР, 1961. С. 12–14.
6. Davidov V. V. Tipos de generalización en la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
7. Herdegard M. In Memory of a Great Epistemological and Educational Scientist Professor Vasily Vasilyevich Davydov // Вестник развивающего обучения. 1998. № 5. URL: [http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_5/v5\\_hedegaard.htm](http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_5/v5_hedegaard.htm) (дата обращения: 15.01.2016)
8. Lampert-Shepel E. A atividade de estudo: a psicologia e pedagogia do agir. Ensino em Re-vista, vol. 21, n. 1, jan. /jun. 2014, P. 69-75.
9. Vygotsky L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2001. P. 103-117.

---

Пуэнтес Р. В., Цоелхо Кардосо Ц. Дж., Пруденте Аморим П. А., Мусийчук М. В. Система Эльконина-Давыдова: исторические аспекты (1958-2015) // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 6-13

Puentes R. V., Coelho Cardoso C. G., Prudente Amorim P A, Musiychuk M. V., Elkonin-Davidov System: Historical Aspects (1958-2015), *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 2, pp. 6-13.

### *Сведения об авторах*

**Пуэнтес Роберто Вальдес** - доктор педагогических наук, профессор факультета образования Федерального университета Уберландии, Уберландия, Минас-Жерайс, Бразилия; robertopuentes@faced.ufu.br.

**Цецилия Гарциа Цоелхо Кардосо** - доктор педагогических наук, профессор факультета образования Федерального университета Уберландии, Уберландия, Минас-Жерайс, Бразилия; ceciliagcc@yahoo.com.br

**Паула Алвес Пруденте Аморим** - доктор педагогических наук, профессор факультета образования Федерального университета Уберландии, Уберландия, Минас-Жерайс, Бразилия; paulaped.alves@yahoo.com.br.

**Мусийчук Мария Владимировна** - доктор философских наук, доцент, профессор кафедры психологии Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, Магнитогорск, Россия; mv-mus@mail.ru

#### **Authors:**

**Roberto Valdés Puentes**, - Doctor of Education, professor Faculty of Education, Faculty of Education, Federal University of Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil; E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br

**Cecilia Garcia Coelho Cardoso** - Doctor of Education, professor Faculty of Education, Faculty of Education, Federal University of Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil; ceciliagcc@yahoo.com.br

**Paula Alves Prudente Amorim** - Doctor of Education, professor Faculty of Education, Faculty of Education, Federal University of Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil; paulaped.alves@yahoo.com.br

**Maria V. Musiychuk** - Doctor of philosophy. associate Professor, Professor of psychology Department, the Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; mv-mus@mail.ru

*Т. Г. Неретина (Магнитогорск, Россия),  
Т. В. Кружилина (Магнитогорск, Россия),  
Т. Ф. Орехова (Магнитогорск, Россия)*

## ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

**Аннотация.** Статья посвящена анализу современного состояния проблемы интеграции инклюзивного образования в практику работы массовых общеобразовательных организаций. Рассматриваются основные нормативные документы, регулирующие процесс функционирования системы образования в РФ; обозначаются уже апробированные траектории внедрения в массовую школу инклюзивного образования; проводится анализ документов, направленных на решение проблемы воспитания, развития и образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) с 1990-ых годов; раскрывается наметившийся в последнее десятилетие интерес исследователей к проблеме инклюзивного образования; отмечаются положительные результаты в решении данной проблемы и существующие трудности. Анализ практического опыта по решению данной проблемы показывает, что инклюзивное образование нацелено на обеспечение образования, доступного для всех детей, в том числе и с ОВЗ. Это образование, которое возможно адаптировать к нуждам и потребностям каждого ребёнка. Оно способствует ликвидации барьеров, препятствующих получению в условиях общеобразовательной школы полноценного образования детьми, нуждающимися в особой поддержке. Обозначая положительные моменты, авторы, отмечают и нерешенные проблемы, которых на сегодняшний день значительно больше, чем решенных. Статья поднимает ряд проблемных вопросов, находящихся пока за пределами внимания педагогической общественности, например, о возможности использования в системе инклюзивного образования того положительного опыта, который накоплен в работе успешно функционирующих образовательных организаций (специальных, коррекционных и общеобразовательных школ). Отсутствие конструктивного обсуждения существенно замедляет, по мнению авторов, решение проблемы организации инклюзивного образования в целом.

**Ключевые слова:** образование, инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, интеграция, доступная среда.

Теория и практика инклюзивного образования является на сегодняшний день одной из актуальных педагогических проблем, которая достаточно противоречиво оценивается представителями педагогической науки и в связи с этим требует дальнейшего тщательного анализа и проработки. Развитие современной системы образования, «борьба» за права инвалидов, информационная пропаганда помощи детям и взрослым с особенностями здоровья и развития привели к необходимости введения в образовательную практику нормативных документов, в которых прописывается регламент на получение образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами в условиях общеобразовательной школы.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ»<sup>2</sup> обоснована необходимость организации инклюзивного образования как необходимого условия обеспечения равных прав для получения образования всеми обучающимися, в том числе и с особыми образовательными потребностями на основе реализации принципа реального учета индивидуальных возможностей последних. Кроме того, инклюзивное образование призвано способствовать успешной социализации детей с ОВЗ, что в последующем расширяет их возможности для наиболее успешной самореализации в трудовой, профессиональной и в целом в социальной деятельности<sup>3</sup>.

В редакции Федерального закона «Об образовании в РФ» от 23.07.2013 инклюзивное образование определяется как основа «обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивиду-

<sup>2</sup> Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». С изменениями и дополнениями от 7 марта 2018 г. [Электронный ресурс] // Портал ГАРАНТ.РУ (Garant.ru). URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0> (дата обращения: 17.02.2018)

<sup>3</sup> Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

альных возможностей»<sup>4</sup> и обосновывается введение федеральных государственных образовательных стандартов (далее - ФГОС) начального общего образования (далее - НОО) для детей с ОВЗ<sup>5</sup> и ФГОС общего образования (далее - ФГОС ОО) для детей с интеллектуальной недостаточностью<sup>6</sup>. На сайте Минобрнауки РФ опубликована последовательность введения ФГОС для детей с ОВЗ: 2016-2017 учебный год – первые классы; 2017-2018 учебный год – первые и вторые классы; 2018-2019 учебный год – первые, вторые и третьи классы; 2019-2020 учебный год – первые, вторые, третьи и четвертые классы<sup>7</sup>. Кроме того, в ст. 79 ФЗ «Об образовании в РФ», посвященной содержанию образования и условиям организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ, конкретизируются определяющие стороны образовательного процесса, указывается на необходимость разработки адаптированной образовательной программы, а для инвалидов такие образовательные программы дополнительно должны сопровождаться индивидуальными программами реабилитации<sup>8</sup>.

Несмотря на детальные указания нормативных и правовых актов, вопросы инклюзии остаются для системы образования современной России острой проблемой. Недостаточно продуманы пути успешной социализации и профессиональной адаптации детей с ОВЗ и детей-инвалидов в сложившихся условиях организации образовательного процесса. Серьезной проработки также требует проблема создания условий для социальной адаптации и трудовой интеграции в социум детей с ОВЗ. Особое значение решение этих задач приобретает для людей с неудачной первичной социализацией, которые не смогли реализоваться в полученной профессии и вынуждены переучиваться, то есть проходить так называемую вторичную социализацию.

Одной из причин такого положения, на наш взгляд, стала сложившаяся к настоящему моменту в России социальная и образовательная политика по отношению к детям с ОВЗ. Ее суть заключается в традиционной ориентированности на организацию образования детей-инвалидов в специализированных учебных заведениях, на содержание их в закрытых учреждениях, подчиненных не Минобрнауки РФ, а министерству труда и социальной защиты. До недавнего времени указанные учреждения в своей деятельности руководствовались типовым положением о специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, которое было введено в действие постановлением Правительства Российской Федерации от 12 марта 1997 г. № 228<sup>9</sup>. Ныне документ утратил силу<sup>10</sup>.

Тем не менее, задачей общего среднего образования остается развитие, поддержка и материальное обеспечение достаточного количества образовательных инклюзивных учреждений для учащихся, нуждающихся в психолого-педагогической коррекции.

В рамках федеральной государственной программы «Доступная среда» на 2011-2015 гг.<sup>11</sup>, утвержденной в 2012 г., были предусмотрены мероприятия по оснащению обычных образовательных учреждений специальным оборудованием и приспособлениями

4 Там же.

5 Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] // Портал ГАРАНТ.РУ (Garant.ru). URL: <http://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 17.02.2018)

6 Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс] // Портал ГАРАНТ.РУ (Garant.ru). URL: <http://base.garant.ru/70860670/#friends> (дата обращения: 17.02.2018)

7 Состоялось заседание Совета Минобрнауки России по вопросам образования лиц с ОВЗ и инвалидов [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации [сайт]. URL: <https://минобрнауки.рф/м/новости/10240> (дата обращения: 20.06.2017)

8 Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

9 Постановление Правительства РФ от 12 марта 1997 г. N 288 «Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] // Портал ГАРАНТ.РУ (Garant.ru). URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/10200129/paragraph/9465:0> (дата обращения: 20.06.2017)

10 Постановлением Правительства РФ от 29 марта 2014 г. N 245 // Портал ГАРАНТ.РУ (Garant.ru). URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70626874/paragraph/41:1> (дата обращения: 20.06.2017)

11 Распоряжение Правительства РФ от 26 ноября 2012 г. № 2181-р Об утверждении государственной программы РФ «Доступная среда» на 2011-2015 гг. в новой редакции [Электронный ресурс] // Портал ГАРАНТ.РУ (Garant.ru). URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70169216/#ixzz51vh2kgHp> (дата обращения: 20.06.2017)

для беспрепятственного доступа в помещение и обучения детей-инвалидов, в том числе с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. Однако реализация данной программы в образовательных учреждениях осуществляется медленно и непродуктивно, что связано, на наш взгляд, со значительными материальными и финансовыми затратами, на которые у образовательных учреждений недостаточно средств в связи с экономическим состоянием страны. Это подтверждает Министерство образования и науки РФ: в течение пяти лет (2011-2015 гг.) лишь в 20 % общеобразовательных школ были созданы минимальные условия для беспрепятственного доступа инвалидов и их совместного обучения с детьми, не имеющими нарушений развития [5].

27 июня 2016 г. Минобрнауки России был утвержден Межведомственный комплексный план по организации инклюзивного образования на 2016-2017 гг.<sup>12</sup>, в котором предусмотрены: 1) разработка УМК для детей с ОВЗ, учебных пособий, мультимедийного сопровождения детей-инвалидов, примерных адаптированных образовательных программ дошкольного образования для детей с ОВЗ; 2) разработка профессиональных стандартов: педагога-психолога, педагога-дефектолога и ассистента (помощника) по оказанию технической помощи лицам с инвалидностью и ОВЗ; 3) организация курсов повышения квалификации педагогических работников разных профилей и направленностей, семинаров, конференций с целью обсуждения вопросов инклюзии и инклюзивного образования; 4) внедрение профессиональных стандартов педагога-психолога, педагога-дефектолога; 5) проведение II Всероссийского съезда педагогов-дефектологов; 6) проведение Всероссийских конкурсов: «Лучший по профессии» среди обучающихся с ОВЗ, «Психолог года», «Лучшая Инклюзивная школа России», Всероссийской конференции по вопросам деятельности Центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи и др.; 7) проведение спортивных мероприятий, в том числе Всероссийской спартакиады среди обучающихся с ОВЗ; 8) осуществление проверок по вопросам соблюдения прав детей с ОВЗ и инвалидностью, а также мониторинг обеспечения условий доступности предоставляемых инвалидам в образовательных организациях услуг [4]. Однако выполнение данного плана также не позволила в полной мере массово реализовать инклюзивное образование в нашей стране.

Анализ нормативных документов по проблеме внедрения инклюзивного образования в практику работы массовой общеобразовательной школы, а также изучение уже наработанного практического опыта позволяет нам высказать ряд суждений.

Во-первых, объем, содержание и характер регулирования, отражающиеся в нормативных документах, свидетельствуют о том, что в Российской Федерации именно на государственном уровне лежит ответственность за гарантированное обеспечение каждому ребенку, в том числе с особенностями развития (ОВЗ, инвалидность), реализации права на образование, соответствующего его потребностям и возможностям, независимо от уровня его психофизических возможностей (кроме самых тяжелых форм заболевания у детей, которые нуждаются в медицинской помощи и относятся к категории пациентов паллиативной медицины).

Во-вторых, отчетливо просматривается тенденция к неизбежному эволюционному переходу российской образовательной системы от двух параллельных «ветвей» образования (общего и специального) к единой системе совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ. Новая система возможна при наличии механизма взаимодействия общего и специального образования, обеспечивающего регулируемость этого процесса. Важно отметить, что данный механизм введен в нормативные документы; он активно поддерживается и обсуждается в многочисленных научных исследованиях (Т. А. Волкова [1], Г. Е. Воробьева [2], Е. Г. Грищенко [2], Т. Н. Желтухина, Л. И. Карабечкая [4], Е. Л. Никитина [5], Л. Олтаржевская [6], И. П. Покатаева [4], М. А. Сарапулова [8], А. Г. Хентонен [11], Г. А. Шиповалова [12] и др.).

В-третьих, нормативные документы предусматривают обеспечение технических требо-

---

<sup>12</sup> Межведомственный комплексный план по вопросам организации инклюзивного дошкольного и общего образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2016-2017 годы [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации [сайт]. URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/8588> (дата обращения: 25.07.2016)



ваний по доступности образования для инвалидов и других маломобильных групп обучающихся. Речь идет об архитектурной доступности зданий и сооружений, их приспособленности для входов и внутренних помещений лиц с ОВЗ и их мобильной доступности - возможности беспрепятственно передвигаться по городу. Планируются также изменения в обустройстве для инвалидов жилой среды; совершенствование организации системы общественного питания посредством увеличения видов соответствующих услуг; расширение информационной доступности в сфере теле- и радиовещания, а также электронных и коммуникационных технологий.

Указанные моменты уже сами по себе свидетельствуют о глобальности тех изменений, которые требуются не только в отношении содержания и структуры существующей системы образования, но касаются и градостроительства, и ландшафтного дизайна, и социального устройства, и других важных сфер жизни общества.

Достаточно широк и разнообразен спектр вопросов, обсуждаемых профессиональным сообществом в связи с введением инклюзивного образования. Во многих исследованиях отмечается оправданность его внедрения в массовую школу. В частности, Е. Л. Никитина, отмечает, что, к сожалению, сегодня отмечен рост числа детей с проблемами здоровья, в том числе детей с ограниченными возможностями, поэтому проблемы образования этих детей в нашей стране весьма актуальны. И инклюзивное образование стало ведущим направлением в обучении и воспитании детей с ОВЗ. Модель такого образования, как отмечает автор, предполагает приспособление образовательной среды к нуждам детей с особыми потребностями, оказание им необходимой поддержки в процессе совместного обучения со здоровыми сверстниками [5]. Того же мнения придерживается руководитель Городского психолого-педагогического центра при Департаменте образования г. Москвы Л. Олтаржевская, определяющая инклюзивное образование как своеобразный социальный лифт для детей с ОВЗ и способ пробудить у здоровых детей добрые чувства к таким детям [6].

Несмотря на интерес педагогической общественности к практике включения в социально-образовательную среду лиц с различными нарушениями развития, эта проблема остается недостаточно разработанной и в теоретическом, и практическом плане. Об этом свидетельствует ряд моментов:

- малочисленность серьезных практикоориентированных исследований;
- противоречивость взглядов педагогов на внедрение инклюзивного образования в массовую общеобразовательную школу и на отказ от сложившейся привычной системы специального и коррекционного образования;
- фрагментарность, бессистемность практической реализации разработок по инклюзивному образованию в современной России.

Нашу оценку подтверждает социологическое исследование А. И. Паршиной. Как отмечает автор, результаты опроса свидетельствуют о наличии в нашем обществе проблемы неприятия совместного обучения детей с разным уровнем развития и здоровья. А. И. Паршина называет четыре барьера, препятствующих получению образования людям с инвалидностью: 1) эмоциональный (проявляющийся как в позиции самого человека с ОВЗ, так и в позиции окружающих его людей в переживании чувства неловкости, вины и страха по отношению к инвалиду, в насмешках, в излишней гиперопеке и т. п.); 2) «архитектурного» окружения», то есть физической недоступности окружающей среды (отсутствие пандусов, лифтов в образовательных учреждениях, недоступность транспорта, для детей, страдающих нарушениями зрения – отсутствие звуковых светофоров по пути в школу и т. д.); 3) финансовый (невозможность обеспечить в короткие сроки образовательные учреждения и детские сады необходимым оборудованием); 4) коммуникативный, проявляющийся в дефиците у населения информации по проблеме инклюзивного образования [7].

Изучение проблемы внедрения инклюзивного образования в России и подходов к ее разрешению, а также анализ существующих в настоящее время нормативных документов и имеющегося на сегодняшний день практического опыта организации совместного обучения детей «с нормой», с ОВЗ и с инвалидностью, а также наши личные наблюдения дают основание обозначить ряд наиболее актуальных задач, требующих решения в самое ближайшее время.

Первая задача – это обеспечение, с одной стороны, психологической подготовки детей с ОВЗ к обучению в массовой школе, а с другой стороны, аналогичная работа с большинством «здоровых» детей, которые психологически не готовы принять и допустить присутствие «около себя» детей с ОВЗ и инвалидов. Как отмечает Г. А. Шиповалова, между детьми могут возникать конфликты и непонимание в силу того, что дети с ОВЗ отличаются от своих «здоровых» сверстников низким уровнем познавательной активности, незрелостью мотивации к учебной деятельности, низким уровнем работоспособности и самостоятельности. Некоторые дети имеют к этому же выраженные внешне физические и психические особенности (физические увечья, замкнутость, снижение критичности, несдержанность, истеричность, заторможенность, речевые нарушения, неоправданный оптимизм и эйфорию, безудержность или апатию и т. п.). Все это отражается на успеваемости детей с ОВЗ, на их поведении и закономерно приводит к непринятию их учащимися общеобразовательной школы [12].

Педагогический опыт учителей, работающих в инклюзивных классах, показывает, в школе достаточно оперативно могут быть созданы приемлемые условия для обучения детей с ОВЗ, а именно: организована минимально приспособленная к их потребностям «безбарьерная среда»; разработаны индивидуальные адаптированные программы, приобретены специальные учебники, подготовлены прошедшие специальное обучение или соответствующую переподготовку педагоги и т. д. Но если указанные условия требуют незначительных материальных затрат и волевых усилий со стороны руководства образовательного учреждения, то наиболее трудноразрешимой и неоднозначной, по мнению Л. Олтаржевской, остается проблема принятия здоровыми детьми и их родителями детей с особенностями развития. Неготовность взаимодействовать с детьми с ОВЗ и инвалидами зачастую оказываются причиной возникновения острых конфликтных ситуаций: особенные дети подвергаются травле и переживают неза заслуженное унижение [6]. Испытывают страх перед системой общего образования и родители детей-инвалидов, которые иногда просто не знают, как отстаивать в новых условиях права детей на образование и социальную поддержку. Г. Е. Воробьева и Е. Г. Грищенко в связи с этим говорят об условной или относительной готовности современного общества к полному переходу на инклюзивное образование. Они считают, что, с одной стороны, такое образование пока не находит необходимого понимания у многих современных людей, а с другой – является одной из причин отсутствия у «особенных» детей возможности почувствовать себя равноправными участниками педагогического процесса [2].

Богатый опыт интеграции в образовании накоплен в адаптивной (со смешанным контингентом учащихся) школе Е. А. Ямбурга (г. Москва), где учатся вместе одаренные, обычные дети и дети, нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении. В школе Е. А. Ямбурга работают единомышленники, педагоги, психологически готовые максимально адаптироваться к учащимся с индивидуальными особенностями, способные гибко реагировать на социокультурные изменения среды. Имея многолетний педагогический и управленческий опыт, Е. А. Ямбург считает, что к инклюзивному образованию следует идти, начиная с детского сада, как это и реализуется в его школе. «В противном случае – пишет он, – благородная идея инклюзивного образования будет убита». Его позиция подтверждается результатами исследований австралийских ученых, установивших, что толерантность формируется у человека в один из первых периодов детства, а именно до пяти с половиной–шести лет. Дальше, по его мнению, заниматься этим поздно, так как способность к адекватному приятию разных людей «впитывается с молоком матери» [13].

Следовательно, введение инклюзивного образования – это проблема не только системы образования, но и общая социальная проблема, требующая работы с сознанием всего общества. Это значит, что к ее решению должны быть готовы и учителя, и родители, и здоровые дети, и сами дети с проблемами в здоровье, то есть все общество в целом.

Исходя из сложности анализируемой проблемы, представляется нецелесообразным (и с этим согласно большинство специалистов) немедленно закрывать все коррекционные школы VII–VIII вида, и «больных» детей из этих учреждений отправлять в общеобразовательные школы (как это и было сделано управленцами от образования в некоторых регионах). Разумнее и гуманнее постепенно создавать необходимые условия для поэтапного перехода на новую форму организации образования.

Вторая задача связана с подготовкой педагогов к квалифицированному разрешению проблем, связанных с обучением, воспитанием и развитием детей с ОВЗ в образовательном пространстве массовой школы. Как показывает практика, большинство учителей и директоров массовых школ не готовы к работе в условиях инклюзии, имеют недостаточное представление о проблемах детей с нарушениями в развитии и не готовы к их включению в учебный процесс обычных классов. Поэтому в настоящее время уже ведется соответствующая работа: уточняются профессиональные компетенции учителя в области инклюзивного образования; определяются сущностные характеристики специалистов данного профиля; разрабатываются на этапе обучения в вузе основы формирования у будущих учителей теоретической, практической и психологической готовности к работе в системе инклюзивного образования; определяется содержание и структура такой готовности. Подтверждением данного тезиса служит исследование А. Г. Хентонен, которая считает, что профессиональная подготовка студентов к обучению и воспитанию детей с ОВЗ должна осуществляться в трех научных направлениях: педагогическом, психологическом и акмеологическом [11]. Актуальность проблемы организации и содержания инновационной деятельности и ключевой роли педагогов в современном дошкольном учреждении для детей с ОВЗ раскрывается в работах Т. А. Волковой [1], рассматривающей содержание понятия «личностная готовность педагога» массовой школы к работе с детьми с ОВЗ как один из важных факторов, определяющих успешность совместного (интегрированного) инклюзивного обучения. М. А. Сарапулова в структуре готовности педагогов к реализации основной общеобразовательной программы с участием обучающихся с ОВЗ выделяет, наряду с когнитивным, личностный компонент готовности [8].

В изучении вопроса о подготовке педагогов к реализации инклюзивного образования, интересно обратиться опыту Е. А. Ямбурга, который считает, что дефектология (специальная педагогика и коррекционная психология) должна стать сегодня обязательной дисциплиной в содержании образовательных программ всех профилей по направлению подготовки «Педагогическое образование» на всех уровнях (бакалавриат, магистратура, специалитет). При этом он отмечает, что важно сплести в единое органичное целое предметные и дефектологические методики, поскольку дефектологические методики успешно применяются не только в компенсирующих классах, но и во всех других, даже в гимназических [13].

По мнению ряда специалистов (Л. И. Карабейковой, Т. Н. Желтухиной, И. П. Покатаевой и др.), одной из важных задач организации инклюзивного образования является обеспечение комплексного обследования детей. Ее решение должно быть возложено на школьный психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) и психолого-педагогическую службу сопровождения образовательного процесса учащихся с ОВЗ. Результаты обследования позволят профессионально подойти к выбору наиболее адекватных методов и средств работы с такими детьми, к отбору содержания образования с учетом их индивидуально-психологических особенностей и к разработке и реализации в образовательном процессе индивидуальных адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ и инвалидов [4, с. 607-609].

Третьей задачей для современной школы при разворачивании инклюзивного образования является обеспечение материальной и архитектурной готовности образовательных учреждений. Как пишет Л. Олтаржевская, создание специальных условий для полноценного обучения детей с ОВЗ складывается в комплекс технических требований. В него входят не только пандусы для колясочников или тактильные приспособления для слепых и слабовидящих, но и адаптированные программы для разных категорий учащихся, а также специалисты, способные с ними работать [6]. Большое значение для полноценного обучения детей с ОВЗ имеет укомплектованность учебных кабинетов дидактическими материалами; наличие медиатеки и ее содержательная наполненность; материально-техническое оснащение учебных классов - укомплектованность учебной мебелью, демонстрационным оборудованием, компьютерной техникой, наглядными пособиями, аудио-, видео- и оргтехникой; комплектование библиотечного фонда и т. п. В существующей образовательной практике все коррекционные школы имеют специальное оборудование; они обеспечены специальными (коррекционными) технологиями на необходимом и достаточном уровне; имеют в штате медицинских работников и

психологов. Всего этого нет в современной массовой школе. Мало того, многое из перечисленного просто не может быть перенесено сегодня в массовую школу по ряду объективных причин. Поэтому достаточно проблематично рассматривать интеграцию ребенка с проблемами развития в массовую школу как лучшую перспективу в его обучении и развитии.

Четвертая задача реализации инклюзивного образования – это трудовая подготовка детей с ОВЗ, которая на данный момент не имеет однозначного решения в системе инклюзивной общеобразовательной школы по причине недостаточного уровня профессиональной готовности к ее решению самих педагогов, работающих в специальных школах. Разбирая данную проблему, М. М Сидорова пишет: «В специальной школе трудовое обучение является главным предметом, поскольку ставка делается на то, что выпускник своим трудом, трудолюбием, выносливостью в труде, общетрудовыми умениями обеспечит себя, семью и близких. С этой целью на предмет труда в неделю отводится: в 5 классе -6 часов, в 6 классе – 8 часов, в 7 – 10 часов, в 8 – 12 часов, в 9 – 14 часов, а в массовой школе труд не является основным предметом и на него отводится 2 часа в неделю. Возникает сомнение по поводу того, чему можно научить школьников с ОВЗ за столь короткое время» [10]. Кроме того, специальная школа, как отмечает автор, отличается от общеобразовательной малокомплектностью классов, в которых детей с целью трудового обучения делят еще и по профилям, чего в принципе невозможно обеспечить в условиях массовой школы. В спецшколах организация обучения иная: согласно ФГОС ОВЗ, необходимо, чтобы ученик с отклонениями в развитии овладел определенными умениями по индивидуальным программам, воспринимая трудовые движения «один на один вместе с учителем» [10].

Таким образом, создание инклюзивной образовательной среды является на сегодняшний день для Российской Федерации достаточно важным и перспективным направлением развития общего и профессионального (среднего специального и высшего) образования. Несмотря на безусловные достижения, к решению проблемы внедрения инклюзивного образования, по мнению многих ведущих ученых и педагогов-практиков, следует подходить взвешенно, тщательно продумывая все нюансы и возможные риски. Главное при этом – сохранить то положительное, что наработано в каждой из систем, учесть их особенности, чтобы создать условия для полноценного образования всех детей, исходя из их индивидуальных особенностей и жизненного предназначения, а также обеспечить каждому обучающемуся возможность адаптироваться в современном образовательном пространстве.

Отметим, что среди различных характеристик инклюзивного образования наиболее значимой является его нацеленность, во-первых, на ценностное отношение субъектов образовательного процесса к обучению, воспитанию и личностному развитию любого ребенка (в том числе с ОВЗ и инвалидностью); во-вторых, на максимальное использование всей совокупности образовательных ресурсов (принципов, технологий, средств, внутренних и внешних условий) для наиболее эффективной организации их совместного образования в условиях массовой общеобразовательной школы; и, в-третьих, на максимально возможное удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей обеих категорий обучающихся.

Анализ проблем и перспектив инклюзивного образования в России показывает, что развитие инклюзивных (интегрированных, включенных) форм обучения детей с ОВЗ и инвалидов должно осуществляться постепенно; на основе четкого, продуманного планирования процесса его реализации; с применением комплексного подхода при выборе мер, обеспечивающих соблюдение требований к организации этой деятельности (включая наличие соответствующей материальной базы, специальных образовательных программ, подготовку педагогических кадров, проведение разъяснительной работы с обучающимися и их родителями). Стремительное, с налету внедрение инклюзивного образования, не только не позволит обеспечить полноценную инклюзию обучающихся с ОВЗ и детей-инвалидов, но и негативно отразится как на качестве образования других учащихся, так и на качестве образовательной деятельности учреждения в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Т. А. Особенности профессии педагога в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2014. Т. 20. С. 4816–4820. URL: <http://e-koncept.ru/2014/55228.htm> (дата обращения: 07.02.2018).

2. Воробьева Г. Е., Грищенко Е. Г. Инклюзивное образование: готово ли современное общество принять «особенных» детей? [Электронный ресурс] // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2017. Т. 44. С. 224-226. URL: <http://e-koncept.ru/2017/570176.htm> (дата обращения 07.02.2018).
3. Инклюзивное образование в России : материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки» [Электронный ресурс] // Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: [http://psyjournals.ru/edu\\_economy\\_wellbeing/issue/36287\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287_full.shtml) (дата обращения: 27.02.2018).
4. Карабечкая Л. И., Желтухина Т. Н., Покатаева И. П. Создание специальных условий для получения образования детьми с ОВЗ [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: теория и практика : сборник материалов международной научно-практической конференции /отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, И. А. Телина, Т. В. Тимохина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. С. 603-613. URL: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2016/07/18/sozdanie-spetsialnyh-usloviy-dlya-polucheniya> (дата обращения: 06.02.2018).
5. Никитина Е. Л. Проблемы развития инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2014. Т. 29. С. 31-35. URL: <http://e-koncept.ru/2014/65278.htm> (дата обращения: 07.02.2018).
6. Олтаржевская Л. Инклюзивное образование обеспечивает социальный лифт для детей с ОВЗ и делает добрее здоровых детей: интервью Московскому образовательному интернет-телеканалу от 09 октября 2017 [Видеозапись] // Корпорация «Российский учебник». URL: <https://drofaventana.ru/material/rabota-s-detmi-s-ovz-v-shkole-i-dou/> (дата обращения: 27.02.2018).
7. Паршина А. И. Система инклюзивного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2017. Т. 29. С. 185-187. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770837.htm> (дата обращения: 07.02.2018).
8. Сарапулова М. А. Личностная готовность педагогов массовой школы к работе с детьми с ОВЗ [Электронный ресурс] // Специальное образование. № 2 2017. С. 59-66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-gotovnost-pedagogov-massovoy-shkoly-k-rabote-s-detmi-s-ovz> (дата обращения: 27.02.2018).
9. Сборник нормативных правовых актов и справочных документов // Методическое пособие для обучения (инструктирования) сотрудников учреждений МСЭ и других организаций по вопросам обеспечения доступности для инвалидов услуг и объектов, на которых они предоставляются, оказания при этом необходимой помощи. Министерство труда и социальной защиты населения Российской Федерации. Часть II. М., 2015. 292 с.
10. Сидорова М. М. Проблемы готовности к инклюзивному образованию [Электронный ресурс] // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2016. Т. 43. С. 211-214. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76455.htm> (дата обращения: 07.02.2018).
11. Хентонен А. Г. Формирование готовности будущих учителей к инклюзивному образованию [Электронный ресурс] // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2015. Т. 37. С. 76-80. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95638.htm> (дата обращения: 20.06.2017)
12. Шиповалова Г. А. Обучение детей с ОВЗ в условиях массовой школы. [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования. nsportal.ru URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2017/10/26/obuchenie-detey-s-ovz-v-usloviyah-massovoy-shkoly> (дата обращения: 06.02.2018).
13. Ямбург Е. А. Психологи и дефектологи – это не роскошь, а вопрос государственной безопасности [Электронный ресурс] // Школа управления образовательным учреждением. 2011. № 10. URL: <http://schooldirector.ru/interview/1397> (дата обращения: 07.02.2018).

*T. Neretina (Magnitogorsk, Russia),  
T. Krujilina (Magnitogorsk, Russia),  
T. Orehova (Magnitogorsk, Russia)*

## PROSPECTS AND PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA

**Abstract.** This article is devoted to the study of the actual state of the introduction of inclusive education into the practice of general education institutions; the identification of problems and prospects in inclusive education development. The article analyzes the main regulations (Federal Law «On Education in the Russian Federation», GEF HIA, Government Resolutions and others), to state the problem of inclusive education introduction in school; an analysis of documents aimed at addressing the problem of upbringing, development and

education of children with disabilities in the 90s is being carried out. The article shows the interest of researchers in the problem of inclusive education in the last decade of the previous century, positive results and shortcomings in solving this problem are noted. The analysis of practical experience in the implementation of the problem shows that inclusion is aimed at developing accessible for all children education that can adapt to needs and requirements of every child and get rid of various barriers for children who need special support and treatment to get education in secondary school. Nevertheless, there are more unsolved problems than solved ones. The article notes the positive aspect about solving this problem and raises a number of issues, which are currently not taken into account, thereby positive aspects accumulated in the work of both special, remedial schools and a secondary school are lost which greatly impoverishes education in general.

**Keywords:** education, inclusion, inclusive education, children with disabilities, socialization, integration, accessible environment.

## REFERENCES

1. Volkova T. A. Osobennosti professii pedagoga v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs], Kontsept : nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal, 2014, vol. 20, pp. 4816–4820. URL: <http://e-koncept.ru/2014/55228.htm> (data obrashcheniya: 07.02.2018).
2. Vorob'eva G. E., Grishchenko E. G. Inklyuzivnoe obrazovanie: gotovo li sovremennoe obshchestvo prinyat' «osobennykh» detei? [Elektronnyi resurs], Kontsept : nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal. 2017, vol. 44, pp. 224-226. URL: <http://e-koncept.ru/2017/570176.htm> (data obrashcheniya 07.02.2018).
3. Inklyuzivnoe obrazovanie v Rossii : materialy proekta «Obrazovanie, blagopoluchie i razvivayushchayasya ekonomika Rossii, Brazilii i Yuzhnoi Afriki» [Elektronnyi resurs], Portal psikhologicheskikh izdaniy PsyJournals.ru, URL: [http://psyjournals.ru/edu\\_economy\\_wellbeing /issue/36287\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing /issue/36287_full.shtml) (data obrashcheniya: 27.02.2018).
4. Karabetskaya L. I., Zheltukhina T. N., Pokataeva I. P. Sozdanie spetsial'nykh uslovii dlya polucheniya obrazovaniya det'mi s OVZ [Elektronnyi resurs] // Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya i praktika : sbornik materialov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii /otv. red. O. Yu. Bukharenkova, I. A. Telina, T. V. Timokhina. Orekhovo-Zuevo: Redaktsionno-izdatel'skii otdel GGTU, 2016. pp. 603-613. URL: <https://nsportal.ru/shkola/korreksiionnaya-pedagogika/library/2016/07/18/sozdanie-spetsialnyh-usloviy-dlya-polucheniya> (data obrashcheniya: 06.02.2018).
5. Nikitina E. L. Problemy razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs], Kontsept : nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal, 2014, vol. 29, pp. 31-35, URL: <http://e-koncept.ru/2014/65278.htm> (data obrashcheniya 07.02.2018).
6. Oltarzhevskaya L. Inklyuzivnoe obrazovanie obespechivaet sotsial'nyi lift dlya detei s OVZ i delaet dobree zdorovykh detei: interv'yu Moskovskomu obrazovatel'nomu internet-telekanalu ot 09 oktyabrya 2017 [Videozapis'] // Korporatsiya «Rossiiskii uchebnik». URL:<https://drofa-ventana.ru/material/rabota-s-detmi-s-ovz-v-shkole-i-dou/> data obrashcheniya: 27.02.2018).
7. Parshina A. I. Sistema inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii [Elektronnyi resurs], Kontsept : nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal. 2017, vol. 29, pp. 185-187. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770837.htm> (data obrashcheniya: 07.02.2018).
8. Sarapulova M. A. Lichnostnaya gotovnost' pedagogov massovoi shkoly k rabote s det'mi s OVZ [Elektronnyi resurs], Spetsial'noe obrazovanie. 2017, no. 2 pp. 59-66, URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-gotovnost-pedagogov-massovoy-shkoly-k-rabote-s-detmi-s-ovz> (data obrashcheniya: 27.02.2018).
9. Sbornik normativnykh pravovykh aktov i spravochnykh dokumentov // Metodicheskoe posobie dlya obucheniya (instruktirovaniya) sotrudnikov uchrezhdenii MSE i drugikh organizatsii po voprosam obespecheniya dostupnosti dlya invalidov uslug i ob"ektov, na kotorykh oni predostavlyayutsya, okazaniya pri etom neobkhodimoi pomoshchi. Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity naseleniya Rossiiskoi Federatsii. Chast' II. M., 2015. 292 p.
10. Sidorova M. M. Problemy gotovnosti k inklyuzivnomu obrazovaniyu [Elektronnyi resurs], Kontsept : nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal. 2016, vol. 43, pp. 211-214, URL: <http://e-koncept.ru/2016/76455.htm> (data obrashcheniya: 07.02.2018).
11. Khentonen A. G. Formirovanie gotovnosti budushchikh uchitelei k inklyuzivnomu obrazovaniyu [Elektronnyi resurs], Kontsept : nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal, 2015, vol. 37, pp. 76-80. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95638.htm> (data obrashcheniya: 20.06.2017)
12. Shipovalova G. A. Obuchenie detei s OVZ v usloviyakh massovoi shkoly. [Elektronnyi resurs], Sotsial'naya set' rabotnikov obrazovaniya. nsportal.ru URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2017/10/26/obuchenie-detey-s-ovz-v-usloviyah-massovoy-shkoly> (data obrashcheniya: 06.02.2018).

13. Yamburg E. A. Psikhologi i defektologi – eto ne roskosh', a vopros gosudarstvennoi bezopasnosti [Elektronnyi resurs], Shkola upravleniya obrazovatel'nykh uchrezhdeniyem, 2011, no. 10, URL: <http://schooldirector.ru/interview/1397> (data obrashcheniya 07.02.2018).

---

Неретина Т. Г., Кружилина Т. В., Орехова Т. Ф. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в России // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 14-23.

Neretina T. G., Krujilina T. V., Orehova T. F. Prospects and Problems of Inclusive Education in Russia, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 2, pp. 14-23.

*Сведения об авторах*

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

**Кружилина Тамара Васильевна** - доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова kru.tv@mail.ru

**Орехова Татьяна Федоровна** - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова orehovna49@mail.ru

*Authors:*

**Tatiana Neretina**, associate professor, Ph.D. in Pedagogy, associate professor at the Department of Pedagogy, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University neretinat@mail.ru.

**Tamara Krujilina**, associate professor, Doctor of Science in Pedagogy, professor at the Department of Pedagogy, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, kru.tv@mail.ru

**Tatiana Orehova**, professor, Doctor of Science in Pedagogy, the head of the Department of Pedagogy, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, orehovna49@mail.ru

---

*С. А. Бурилкина (Магнитогорск, Россия)  
А. С. Каминский (Магнитогорск, Россия)*

## СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Аннотация.** Актуальность выбранной темы обусловлена приоритетным направлением развития социальной политики государства в сфере инклюзивного образования, а также необходимостью формирования безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В статье представлены результаты эмпирического исследования отношения студенческой молодежи к инклюзивному образованию. Основной целью исследования стало изучение отношения студентов не только собственно к инклюзивному образованию, но и к совместному обучению с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Для решения поставленных задач использовались анализ научной литературы и анкетирование. По результатам исследования выявлено позитивное отношение к инклюзивному образованию и совместному обучению здоровых учащихся и лиц с ОВЗ. В общем массиве данных абсолютное большинство респондентов сформулировало положительные эффекты инклюзии как для учащихся с ОВЗ, так и для общества в целом. Однако одна пятая часть респондентов, признавая нормой инклюзивное образование в современный период, негативно оценивает необходимости реализации инклюзивного образования в образовательных организациях. Указанную группу составили студенты старших курсов, получающих профессиональную подготовку по направлению психолого-педагогического образования. Они имеют уже опыт работы с детьми, знают особенности людей с ОВЗ, знакомы с проблемами, возникающими в процессе образования таких обучающихся. Научная новизна работы заключается в эмпирическом исследовании отношения студенческой молодежи к инклюзивному образованию. Практическая значимость определяется возможностью применения полученных результатов исследования при разработке программ, затрагивающих проблемы инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, отношение к инклюзивному образованию, человек с ограниченными возможностями здоровья, студенческая молодежь.

Согласно действующему Федеральному закону «Об образовании Российской Федерации»<sup>13</sup>, термин «инклюзивное образование» характеризуется предоставлением равного доступа к получению образования для всех лиц, учитывая личностные особенности и специальные образовательные потребности. Закон предъявляет требования к образовательным организациям по созданию особых условий с целью получения профессионального образования обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Он регулирует также другие вопросы образования лиц с ограниченными возможностями и содержит ряд статей (например, ст. 42, 55, 59, 79), закрепляющих право детей с ОВЗ, в т. ч. детей-инвалидов, на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями<sup>14</sup>.

Инклюзивная образовательная среда обеспечивает равный доступ к получению образования и создает необходимые условия для адаптации всех без исключения обучающихся, независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических возможностей, особенностей развития. Она предполагает активность и участие каждого обучающегося в академическом процессе и различных мероприятиях. При этом компетентность педагога выражается в организационном умении сформировать дружественную атмосферу, где все обучающиеся имеют возможность удовлетворить свои образовательные потребности и не рискуют оказаться в ситуации социальной депривации [7, с. 105-106].

В основе инклюзивного обучения лежит, с одной стороны, идея равенства в отношении ко всем обучающимся, с другой - требование создавать специальные условия для тех, кто имеет особые образовательные потребности. Одним из компонентов оценки готовности к инклюзивному образованию является определение отношения разных субъектов образовательного процесса к людям, имеющим ограничения по здоровью. В этой связи нам представляется важным

<sup>13</sup> Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». С изменениями и дополнениями от 7 марта 2018 г. [Электронный ресурс] // Портал ГАРАНТ.РУ (Garant.ru). URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0> (дата обращения: 11.03.2018)

<sup>14</sup> Там же.



определить отношение студентов высших учебных заведений к инклюзивным процессам в образовании. Наше исследование базируется на общей гуманистической парадигме образования, ориентирующей педагога на создание равных возможностей для реализации потенциала каждого учащегося и на проявление уважения к правам и свободам человека.

Теоретической базой исследования послужили работы ученых, реализующих аксиологический подход к инклюзии. В его рамках рассматриваются ценностные ориентации, выражающие внутреннее основание субъектов, например студентов, их отношение и позицию к инклюзивному образованию в целом и людям с ОВЗ. В современной научной литературе анализируются различные аспекты отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование рассматривается в формате инклюзивного образовательного пространства [4; 7]. Ряд работ посвящен проблеме доступности и безбарьерной среде для лиц с ОВЗ [1; 6]. Поскольку инклюзивное образование подразумевает, что не ребенок должен приспособливаться к системе, а, наоборот, система должна подстраиваться под нужды ребенка, то следует осознавать, что инклюзия в образовании охватывает не только детей с ограниченными возможностями, но всех детей, имеющих особые потребности. В этом плане появляются исследования важнейшего аспекта инклюзивного образования - включение обучающегося с ОВЗ в коллектив [9, с. 23].

Особое внимание в науке уделяется проблеме инклюзии в вузе, где предметом выступает совместное обучение здоровых студентов и студентов с ограниченными возможностями [2; 3; 8; 10]. У специалистов возникает и отдельный интерес к исследованиям отношения студентов к инклюзивному образованию [5], поскольку идея инклюзии сегодня становится ключевой не только для развития современной системы образования, но и профессиональной социальной работы [4, с. 73-75]. В большинстве работ констатируется наличие значительной социальной и психологической дистанции между основным населением и лицами с ограниченными возможностями развития.

Важно при организации совместного образования лиц, имеющих особенности развития, и их нормально развивающихся сверстников создать условия для сопровождения образовательного процесса. При этом остается актуальным и неизученным вопрос отношения студентов, не имеющих ограничений по здоровью, к сверстникам, у которых отмечаются физические и психологические особенности, препятствующие образованию.

Одним из важных условий совместного обучения студентов с людьми с особыми образовательными потребностями в высшем учебном заведении является готовность адекватно воспринимать и взаимодействовать со сверстниками, у которых ограничены физические или психологические возможности.

С целью определения отношения студентов к инклюзивному образованию и к совместному обучению с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в феврале 2018 года в Магнитогорском государственном техническом университете им. Г.И. Носова было проведено социологическое исследование. Сбор первичной социологической информации осуществлялся методом индивидуального анкетного опроса и охватил 200 человек. В исследовании приняли участие студенты 1-5 курсов гуманитарного и технического направлений подготовки университета в равных долях – по 100 человек.

Студенты, обучающиеся по направлениям подготовки психолого-педагогического образования и социальной работы, в своей дальнейшей профессиональной деятельности окажутся непосредственными участниками процессов взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями здоровья. После окончания вуза они будут осуществлять сопровождение процессов социализации и интеграции детей с нарушениями развития, в том числе в ходе реализации образовательной деятельности.

Студенты, обучающиеся по техническим направлениям подготовки, с меньшей вероятностью будут непосредственно взаимодействовать с лицами с ОВЗ в профессиональной сфере, однако их отношение к совместному к инклюзивному образованию и совместному обучению с лицами, имеющими ограниченные возможности физического здоровья, также представляло для нас научный интерес.

В ходе исследования респондентам были предложены вопросы, касающиеся знаний об инклюзивном образовании, особенностей лиц с ограниченными возможностями здоровья, их обучения, воспитания и развития.

Данные нашего исследования показали, что эмоции, которые вызывает человек с ограниченными возможностями, у респондентов, примерно одинаковы у двух групп. Однако среди гуманитариев эмоция «безразличие» регистрируется всего у 10 % студентов, а в другой группе у 30 % опрошенных. Студенты технического направления (10 %) отметили, что дружба с человеком, обладающим ограниченными возможностями здоровья, невозможна. 26 % респондентов данной группы не знакомы с термином «инклюзия», в отличие от первой группы, где о содержании термина знает большинство студентов (90 %). Бесспорно, результаты обусловлены спецификой обучения, и результаты анкетирования в этой части закономерны. Однако данные по второй группе свидетельствуют не о слабой теоретической подготовке обследуемых (она не предполагалась), а об отсутствии у студентов технических направлений опыта взаимодействия с людьми с ОВЗ в обыденной жизни. Большинство студентов второй группы не знают, как общаться и вести себя с людьми с ОВЗ; их представление таких людей построено на имеющихся стереотипах. Однако именно неосведомленность играет важнейшую роль в формировании желаний или нежеланий совместной деятельности.

Вопрос о целесообразности совместного обучения имеет право на существование. Специализированные учреждения обладают рядом преимуществ. Коллектив, включающий, как правило, обучающихся с каким-либо одним видом нарушения здоровья, представляет собой обособленное общество с собственной культурой. Несомненно, что в случае необходимости ребенку может быть оказана более квалифицированная медицинская и психологическая помощь. Однако участники такого коллектива могут испытывать затруднения во время общения с другими людьми. Специальное образование подразумевает овладение неким минимумом и не предоставляет возможности продолжить обучение дальше. Часто выпускники таких спецшкол не могут найти себе рабочее место, не готовы полноценно жить в социуме. Инклюзивное образование стремится предоставить всем детям возможность стать полноценными членами общества.

В целом по массиву данных студенты обеих групп имеют примерно одинаковое мнение. Около половины респондентов (40 %) считают, что дети с ОВЗ должны обучаться в специальных учреждениях, 32 % испытуемых – в общеобразовательных школах, 18 % – в коррекционных классах, 10 % – на дому. Совместное обучение людей с ОВЗ и здоровых учащихся одобряют большинство: студенты ответили: *скорее да, чем, нет* – 68 %, *да* – 20 %, *скорее невозможно* – 8 %, *никогда* – 4 %.

Толерантное отношению к инклюзивному образованию показали студенты института гуманитарного образования, среди них больше тех, кто положительно относится к обучению с людьми с ОВЗ: таких в группе оказалось – 50 %. Категорически отрицательное отношение продемонстрировали – 20 % студентов указанной группы. Расценивают условия совместного обучения как норму сегодняшнего дня 30 % опрошенных. Ответов «безразлично» в этой группе не отмечено.

Во второй группе оказалось меньше тех студентов, которые готовы обучаться вместе с лицами с ОВЗ (30 %), безразлично относятся к этому вопросу – 30 % членов группы, 40% воспринимают инклюзию как норму? Показательно, что во второй группе не было ответов «отрицательно». Большинство опрошенных студентов продемонстрировали вполне толерантное отношение к оценке индивидуальных особенностей людей.

Необходимо отметить, что большинство совпадений в ответах об отношении студентов обеих групп МГТУ им. Г.И. Носова к лицам с ОВЗ и инклюзивному образованию наблюдалось между студентами второй группе (технические направления подготовки) и ответами студентов младших курсов института гуманитарного образования. Общей тенденцией можно считать дифференциацию данных в зависимости от курса, на котором обучаются студенты.

Используя возможности программы VORTEX по отбору массива данных по конкретной переменной, мы определили в первой группе подгруппу респондентов, заявивших о негативном отношении к инклюзивному образованию. В ней оказалось 40 студентов старших курсов гуманитарного направления, получающих психолого-педагогическое образование, обучающихся социальной работе. По мнению студентов-старшекурсников, вид обучения и выбор образовательной организации для людей с ОВЗ зависит от степени тяжести их нездоровья и от характера дефекта. Однако они оценивали совместное обучение как возможное и перспективное. Среди преимуществ инклюзивного образования старшекурсники отмечали, что ребенок с ОВЗ научит-

ся взаимодействовать с детьми без ограничений здоровья (50 % опрошенных); ребенок с ОВЗ будет чувствовать себя более уверенно (50 %); у него появятся более широкие возможности проявить себя (10 %); общаясь со здоровыми детьми, ребенок с ОВЗ будет успешнее развиваться (10 %). Инклюзивное образование предоставляет детям с особыми потребностями уникальную возможность ощутить себя частью обычного коллектива, почувствовать свою полезность.

Однако нам следует признать, что действительно в некоторых случаях обучение в спецшколе является единственным решением: для некоторых детей обучение в общеобразовательной школе невозможно по состоянию здоровья или по другим причинам.

Старшекурсники убеждены, что инклюзивное образование должно стать нормой, но в то же время отмечают, что на обычных детей внедрение инклюзивного образования может оказать отрицательное воздействие. Такую оценку дали 40 % опрошенных в подгруппе. Присутствие ребенка с ОВЗ в образовательной организации рассматривается как негативный фактор, способный повлиять на достижения обычных детей. Поддерживались прогнозы, что в ходе образовательной деятельности ребенок с ОВЗ не будет успевать за другими детьми, что может способствовать снижению его самооценки и уверенности в себе. Образовательная нагрузка, рассчитанная на здоровых детей, усугубит физическое и психическое нездоровье детей с ОВЗ. У родителей такого ребенка возникнут дополнительные заботы. Внимания педагогов не будет хватать для того, чтобы ребенок с ОВЗ качественно усвоил материал наравне со здоровыми детьми. Половина студентов выделенной группы затруднились ответить на вопрос о готовности признать людей с ОВЗ равноправными членами образовательного процесса: частично согласились – 30 % респондентов, полностью согласились лишь 20 %.

Идея равенства людей вне зависимости от их возможностей и состояния здоровья является важной составляющей менталитета людей, принадлежащих к западной культуре. Следует признать, что в России люди с ограниченными возможностями часто не воспринимаются как полноправные члены общества. Эта же проблема проявляется и в сфере образования: обычные, без отклонений в здоровье дети, их родители и даже учителя не готовы взаимодействовать с детьми, у которых есть особые потребности.

Наше общество, по мнению студентов, не готово к инклюзивному образованию. Разные факторы могут помешать его реализации: несовершенство окружающей среды, недоступность транспорта, отсутствие специальной мебели, дефицит образовательных программ, отсутствие должного финансирования такого образования, несформированность позитивного отношения к людям с ограниченными возможностями, отсутствие в образовательных организациях специалистов по комплексному сопровождению лиц с ОВЗ и т.п.

Не представляется возможным абсолютно во всех образовательных учреждениях сразу осуществить преобразование учебного процесса в соответствии с принципами инклюзии. Такие радикальные преобразования чаще всего не встречают поддержки со стороны населения, поскольку и само общественное сознание тоже нуждается в соответствующей подготовке. Необходимо внедрять инновации постепенно, одновременно контролировать, проводить мониторинг не только эффективности образовательного процесса, но и позитивных подвижек в общественном мнении. Важна целенаправленная, регулярная работа по следующим направлениям:

- формированию готовности населения к инклюзивному образованию людей с ограниченными возможностями здоровья;
- повышению компетентности педагогов в области коррекционной педагогики и специальной педагогики;
- организации просветительской деятельности с целью формирования адекватного отношения к реализации инклюзивного образования;
- привлечению внимания общественности и представителей власти к проблеме обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья и успешного продвижения инклюзивного образования.

В этой связи считаем, что результаты нашего исследования свидетельствуют о необходимости проведения подобной работы среди студентов МГТУ им. Г.И. Носова, и не только в опрошенных группах.

Можно констатировать, что опрошенные нами студенты, в целом («теоретически») соглашаясь с целесообразностью и даже обязательностью инклюзивного образования, сами

оказались не готовы к личной вовлеченности в инклюзивные процессы.

Информирование студенческой молодежи по различным вопросам, касающимся развития, обучения, воспитания, социализации лиц с ОВЗ, а также обогащение личного опыта взаимодействия с людьми рассматриваемой категории будут способствовать формированию у студентов более адекватного, толерантного отношения к людям, имеющим специфические особенности психофизического развития.

Для реализации вузовской инклюзии важно развитие толерантного отношения со стороны всех участников образовательного процесса к лицам с ОВЗ; формирование у студентов и педагогов своеобразной инклюзивной культуры и компетенций, необходимых для эффективной и работы в условиях инклюзии, а также следует поддерживать такие компетенции на высоком уровне.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Амосова Л. И. Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 41. С. 42–45.
2. Волосникова Л. М., Ефимова Г. З. Инклюзия в вузе: опыт регионального исследования // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2016. Т. 2. № 2. С. 30–43.
3. Гринина Е. С. Отношение студенческой молодежи к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. Вып. 4 (16). С. 333–337.
4. 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. Новосибирск: АНС «СибАК», 2017. 132 с.
5. Кохан С. Т., Патеюк А. В., Антонов В. Л. Исследование отношения студентов к инклюзивному образованию в Забайкальском государственном университете // Бюллетень науки и практики. 2017. № 3 (16). С. 257–260.
6. Кузьменко Н. И. Гурьянова И. В. К проблеме исследования инклюзивной среды в образовательной организации // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1 № 2 (2). С. 31–38.
7. Симеява И. Н., Хитрюк В. В. Инклюзивное образовательное пространство: swot-анализ // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. Вып. 5. С. 31–39.
8. Сманцер А. П. Приоритеты и ценностно-смысловое отношение к инклюзивному образованию: глазами студентов классического университета // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. 2015. № 7. С. 2–8.
9. Черноусова Д. Ю. Образование как важная составляющая качественного образования // Инновационные технологии в машиностроении, образовании и экономике. 2017. № 2(4). С. 20–26.

*S. A. Burilkina (Magnitogorsk, Russia)*  
*A. S. Kaminsky (Magnitogorsk, Russia)*

## YOUTH AND INCLUSIVE EDUCATION

**Abstract:** The topicality of the research is conditioned by the priority direction of the development of the state social policy in the sphere of inclusive education, as well as the need to create a barrier-free environment in education and vocational training of people with disabilities. The article presents the empirical study results of students' attitude to inclusive education. The main purpose of the study was to identify students' attitude to inclusive education and collaborative learning with people who have disabilities. To solve the tasks several methods were used: scientific literature analysis, questionnaire survey. According to the results of the study, a positive attitude to inclusive education and joint training of healthy and disabled students is revealed. The data proves that most respondents spoke about positive effects of inclusion both for students with HIA and for society. However, one fifth of the respondents (senior students who major in psychological and pedagogical education) being sure that inclusive education should be the standard nowadays, has a negative attitude to implementation of inclusive education in educational institutions. The results of the study showed that these respondents already have experience working with children, know peculiarities of people with disabilities, and are familiar with problems that appear in the process of teaching such students. The empirical research of students' attitude to inclusive education determines scientific novelty of the work. The possibility of applying the results of the study in the development of programs that address the

problem of inclusive education proves the practical significance of the study.

**Keywords:** inclusive education, inclusive educational environment, attitude to inclusive education, disabled person, youth, student.

## REFERENCES

1. Amosova L. I. Inklyuzivnoe obrazovanie – dostupnoe obrazovanie – bezbar'ernaya sreda, Sbornik konferentsii NITs Sotsiosfera, 2012, no. 41, pp. 42–45.
2. Volosnikova L. M., Efimova G. Z. Inklyuziya v vuze: opyt regional'nogo issledovaniya, *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya* [Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research], 2016, vol. 2, no. 2, pp. 30–43.
3. Grinina E. S. Otnoshenie studencheskoi molodezhi k litsam s ogranichennymi voz-mozhnostyami zdorov'ya, *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology], 2015, vol. 4 (16), pp. 333–337.
4. 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. Novosibirsk: ANS «SibAK», 2017, 132 p.
5. Kokhan S. T., Pateyuk A. V., Antonov V. L. Issledovanie otnosheniya studentov k inklyuzivnomu obrazovaniyu v Zabaikal'skom gosudarstvennom universitete, *Byulleten' nauki i praktiki*, 2017, no. 3 (16), pp. 257–260.
6. Kuz'menko N. I., Gur'yanova I. V. K probleme issledovaniya inklyuzivnoi sredy v obrazovatel'noi organizatsii, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2017, vol. 1, no. 2 (2), pp. 31–38.
7. Simaeva I. N., Khitryuk V. V. Inklyuzivnoe obrazovatel'noe prostranstvo: swot-analiz, *Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta* [IKBFU's Vestnik. Ser. Philology, pedagogy, and psychology]. 2014. vol. 5. pp. 31–39.
8. Smantser A. P. Prioritety i tsennostno-smyslovoye otnoshenie k inklyuzivnomu obrazovaniyu: glazami studentov klassicheskogo universiteta, *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of Polotsk State University], Seriya E, 2015, no. 7, pp. 2–8.
9. Chernousova D. Yu. Obrazovanie kak vazhnaya sostavlyayushchaya kachestvennogo obrazovaniya, *Innovatsionnye tekhnologii v mashinostroyeni, obrazovanii i ekonomike*, 2017, no. 2(4), pp. 20–26.

---

Бурилкина С. А., Каминский А. С. Студенческая молодежь и инклюзивное образование // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 24-29.

Burilkina S. A., Kaminsky A. S. Youth and Inclusive Education, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 2, pp. 24-29.

### Сведения об авторах

**Бурилкина Светлана Анатольевна** - доцент, кандидат социологических наук, доцент каф. социальной работы и психолого-педагогического образования Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; svetlanaburilkina@yandex.ru

**Каминский Александр Сергеевич** - доцент, кандидат педагогических наук, доцент каф. социальной работы и психолого-педагогического образования Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; a.kaminsky1972@yandex.ru

### Authors:

**Svetlana A. Burilkina** – PhD in Sociology, associate professor at the Department of Social Work and Psychological and Pedagogical Education, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; E-mail: svetlanaburilkina@yandex.ru

**Aleksandr S. Kaminsky** – PhD in Pedagogy, associate professor at the Department of Social Work and Psychological and Pedagogical Education, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University Magnitogorsk, Russia; E-mail: a.kaminsky1972@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗЕ

**Аннотация.** Актуальность статьи вызвана противоречием между требованиями, предъявляемыми к монологическому высказыванию студента, и недостаточной степенью владения обучающимся монологической речью. Значимость исследования определяется тем, что раскрыт механизм построения монологического высказывания, сформулированы характеристики монолога, определены возможные причины недостаточной степени владения студентами монологической речью. При определении особенностей обучения монологическому высказыванию на иностранном языке в вузе автор учитывает последовательность протекания данного процесса и (вслед за Е. И. Пассовым) рассматривает три его этапа: формирование языковых автоматизмов; обучение отбору языковых средств, соответствующих миссии коммуникации; развитие навыков инициативной речи. Обучение монологическому высказыванию происходит во время работы с печатным текстом на ситуативной основе и с применением аутентичной модели вербального монологического высказывания. При этом важно многообразие тем для дискуссий, которое стимулирует интерес обучающихся. Для успешного решения задачи обучения устному монологическому высказыванию необходимым условием является наличие упражнений на отработку определенных речевых умений и навыков. При обучении студентов монологическому высказыванию на иностранном языке педагогу нужно соблюдать требования к данному виду говорения, а также принимать во внимание характеристики разновидностей текста и соблюдать этапность с учетом двух способов построения монолога. В статье названо несколько причин недостаточной степени владения студентами монологической речью, и приоритет отдан отсутствию у обучающихся мотивации, желания самостоятельно узнавать что-либо об объекте обсуждения. Автор приходит к выводу, что только после устранения указанных причин и при условии наличия соответствующего комплексного учебно-методического сопровождения можно говорить о повышении степени овладения монологическим высказыванием на иностранном языке.

**Ключевые слова:** форма мышления, иностранный язык, монологическое высказывание, требования к монологу, предмет обсуждения, комплекс упражнений.

Качество мыслительности человека определяется степенью развитости у него форм мышления: 1) анализа, синтеза; 2) абстракции, конкретизации, обобщения; 3) индукции, дедукции, аналогии; 4) образования ассоциаций; формирования понятий; их классификации и систематизации; 5) форм фиксации знания (образование суждений и представлений).

Судить о степени развитости этих форм можно по тому, как человек говорит, как он излагает свою мысль посредством использования тех или иных носителей информации. Иными словами, то, как мы мыслим, тесно связано с тем, как мы говорим. И здесь особую актуальность приобретает проблема обучения монологическому высказыванию как на родном, так и на иностранном языке. Несмотря на то, что при обучении иностранным языкам, как правило, особый акцент ставится на развитии навыка строить связное монологическое высказывание, тем не менее, результаты обучения в вузе свидетельствуют, что чаще всего степень владения студентами этим навыком не соответствует установленным требованиям. У обучающихся возникают сложности с планированием содержания своих монологов и их языковым оформлением. Для манеры изложения высказываний студентов характерны нарушение связности и последовательности повествования, смысловые пробелы, значительная ситуативность и фрагментарность. На первых порах монологические высказывания обучающихся редко различаются по содержанию и форме.

Проанализировав особенности обучения студентов монологическому высказыванию в вузе, мы попытались вскрыть причины данных явлений.

Значительная часть представлений об окружающем человека мире отражается в его речи. Знания о сферах, областях и секторах реальной действительности хранятся в сознании человека, с точки зрения Е. И. Пассова, в виде моделей, которые появились в результате выполнения видов деятельности в тех или иных сферах жизнедеятельности человека и могут быть представлены как на естественном, так и на искусственном языке [8]. Такие модели могут реализовываться во внешне различных элементах, в виде понятий, фактов, событий, субъективных суждений, народной мудрости, типов поведения (табл. 1).

Таблица 1

<b>Элементы моделей знания</b>		
Элемент	Сущность	Пример
Понятия	Формируют представления об общечеловеческих ценностях	«Добро» – «зло»; «подлость», «предательство» – «верность»; «дружная семья» и т. д.
Утверждения	Суждения, в том числе спорные, основанные на субъективном восприятии действительности	<i>Зачем покупать книги, если есть Интернет</i>
События	Факт общественной или личной жизни, оказывающий существенное влияние на жизнь человека и/или общества	<i>Выборы Президента</i>
	Факт, вызывающий неоднозначную интерпретацию со стороны членов общества	<i>Массовое увлечение фитнесом не исключает ежедневную езду на личных автомобилях</i>
Факты	Истинный результат, касающийся жизни членов общества, существующий независимо от нашего сознания (т. е. объективно)	<i>Употребление наркотических средств опасно для жизни</i>
	Результат деятельности людей, не отражающиеся на окружающих	<i>Его пристрастием являются путешествия</i>
	Результат деятельности, не соответствующий принятым нормам	<i>Ребенок портит зрение чрезмерным увлечением Интернетом</i>
Поведение	Совокупность направленных действий человека, соответствующих или не соответствующих нормам общества	<i>Отец уделяет мало времени своим детям</i>
Поступки	Сознательные действия, в том числе наблюдаемые или сообщаемые, реализованные как акты свободной воли	<i>Военный спас ребенка на пожаре</i>
Народная мудрость	Сформулированный в одной фразе «спрессованный» жизненный опыт в какой-либо сфере. Не «срабатывает» для всех из-за человеческого фактора	<i>С милым рай и в шалаше</i>

По мнению Е. И. Пассова, перечисленные аспекты являются предметами обсуждения, образующими основу монологического высказывания [8, с. 57].

В реальной жизни, перед тем как произнести монолог, человек хорошо осознает, для чего он это делает, и произносит его только в случае, если действительно хочет поделиться своими мыслями либо считает это необходимым. Предмет монологического высказывания определяется речевой ситуацией, которая, в свою очередь, обусловлена местом, временем, аудиторией и конкретной речевой задачей. Иное дело - урок иностранного языка, поэтому главная цель педагога – создать соответствующую коммуникативную ситуацию, чтобы не исчезла ключевая характеристика монолога – целенаправленность, в большой степени определяющая все остальные его характеристики. Кроме целенаправленности (соответствия речевой задаче), специалисты рассматривают и другие важные свойства монолога: непрерывный характер, логичность, смысловую законченность, самостоятельность, выразительность [11, с. 24].

Под содержанием обучения монологическому высказыванию понимается дальнейшее формирование и совершенствование логичных сообщений с использованием главных коммуникативных типов речи: описание; сообщение; рассказ, заключающий в себе эмоционально-оценочные суждения; рассуждение (характеристика с выражением своей точки зрения и кратким ее обоснованием) по той или иной тематике с опорой на прочитанный и услышанный текст или данную коммуникативную ситуацию.

Не подлежит сомнению тот факт, что для построения логичного монологического сообщения нужно долгое время сосредотачиваться на цепочке рассуждения или повествования (обуславливается типом сообщения), вспоминать необходимую информацию для конкретного случая. Помимо этого приходится активизировать умственную работу для согласования итогов прошлого и настоящего мышления в единую систему по распознаванию некоторого содержания, координирующегося с задачей вербального действия, тематикой, ситуацией общения. Для определения особенностей обучения монологическому высказыванию на иностранном языке в вузе мы приняли во внимание поэтапность этого процесса. Следуя классификации Е. И. Пассова [8], мы выделяем три этапа (табл. 2).

Таблица 2

**Этапы обучения монологическому высказыванию**

Этап	Цель	Содержание
Предварительный	Формирование языковых автоматизмов	Выработка умений быстро и безошибочно пользоваться фонетическим, лексическим, грамматическим материалом происходит на основе имитативной, ассоциативной речи, речи-высказывания, хоровой и условно-коммуникативной.
Основной	Отбор языковых средств, соответствующих миссии коммуникации	Выражение содержания с помощью адекватного лексико-структурного материала. Формируется умение «сжимать» чужое высказывание. Речевой материал используется, как правило, в готовом виде.
Заключительный	Развитие навыков инициативной речи	На основе сформированного умения выражать содержание с помощью адекватных лексико-структурных элементов, «конструируется» собственное предложение

В теории монологической речи и соответствующем разделе методики обучения иностранным языкам (Н. Д. Гальскова [4; 5], А. Ю. Горчев, З. Н. Никитенко [4], Н. В. Рогова [9], И. Л. Бим [1], Е. Н. Соловова [10] и др.) обычно выделяют два пути обучения говорению (табл. 3): «путь сверху» и «путь снизу».

Таблица 3

**Пути обучения монологическому высказыванию**

Этап	Фундамент (база)	Учебные действия
«Путь сверху»	Законченный текст	- ознакомление обучающихся с текстом (виды упражнений: прочитать текст, ответить на вопросы; план, порядок предложений; пересказ); - передача содержания текста (от лица одного из персонажей); - изменение ситуации.
«Путь снизу»	Предложение, отражающее простое высказывание	- высказывания студентов по определенной тематике (построение высказывания происходит в логическом порядке, обучающиеся с помощью преподавателя разворачивают свои сообщения); - нахождение текстовых и логических связей между высказываниями; - студенты создают свой монолог по заданной теме, высказывая в нем свое мнение и оценку.

«Путь сверху» предлагает «присваивать» содержательный план текста, его языковой материал и композиции, т. е. все то, что позже можно будет самостоятельно использовать в текстах при создании обучающимися собственных монологов. «Путь снизу» подразумевает «расширение» высказывания от элементарной единицы – предложения к законченному монологу. Педагог вправе выбирать в своей педагогической деятельности оба пути, комбинируя и сочетая их. С нашей точки зрения, было бы заблуждением отдавать предпочтение ка-



кому-то одному методу.

Целью обучения монологической речи студентов является формирование умения составлять такие монологические высказывания, как рассказ о себе, своем окружении, своих планах, обоснование своих намерений / поступков; рассуждение о фактах / событиях, (с приведением примеров, аргументов, формулировкой выводов); описание особенностей жизни и культуры своей страны и/или страны изучаемого языка.

Студенты должны уметь:

- высказываться о фактах и событиях, используя такие коммуникативные типы речи, как описание / характеристика, повествование / сообщение, эмоциональные и оценочные суждения;

- передавать содержание, основную мысль прочитанного с опорой на текст;

- делать сообщения по прочитанному / услышанному тексту;

- выразить и аргументировать свое отношение к прочитанному.

К разновидностям монолога, встречающимся непосредственно в реальном общении, можно отнести следующие: приветственную речь; похвалу; порицание; лекцию; рассказ; характеристику; описание; обвинительную или оправдательную речь и т. д. [6]. Обучение монологическому высказыванию происходит во время работы с печатным текстом, на ситуативной основе и с применением аутентичной модели вербального монологического высказывания. Многообразие тем для дискуссии пробуждает у обучающихся интерес. Высказывания имеют вариативную форму [7].

Таким образом, при обучении студентов монологическому высказыванию на иностранном языке педагогу необходимо соблюдать требования к данному виду говорения, а также принимать во внимание характеристики разновидностей текстов и учитывать два пути построения монолога.

Соизмерив вышеперечисленные требования с собственным опытом преподавания иностранного языка в вузе, а также опытом других исследователей, мы выделили следующие вероятные причины недостаточной степени владения студентами монологической речью.

1. Предлагаемые речевые ситуации и предметы обсуждения редко побуждают обучающихся к высказыванию собственной точки зрения.

2. Предлагаемые учебные тексты имеют слабовыраженную коммуникативную направленность.

3. Построение упражнений в учебных пособиях не дает ясного представления об устройстве монолога и не устанавливает его зависимости от функционально-смыслового типа речевой миссии; не дифференцирует монологические сообщения относительно типа речи (описание, рассуждение, повествование, убеждение) на лексическом, грамматическом и, в некоторых случаях, фонетическом уровнях.

4. У студентов зачастую нет возможности высказаться в связи с отсутствием необходимой информации, нужных знаний о предмете речи или речевой ситуации.

5. Нередко обучающиеся не испытывают желания самостоятельно узнавать что-либо об объекте обсуждения, что объясняется недостаточной мотивацией.

Анализ учебно-методических комплексов демонстрирует, что процесс развития умений и навыков последовательного монологического высказывания на иностранном языке происходит нерегулярно. Концепция упражнений, предназначенная для обучения монологическому высказыванию на иностранном языке, является недостаточно гибкой и соответствующей возрастным изменениям, ступеням обучения, общей подготовке студентов и степени владения иностранным языком. Появляется необходимость в преобразовании этой концепции, чтобы приблизить ее к потребностям обучающегося.

Известно, что деятельность, направленная на формирование навыков монологического высказывания, должна иметь систематический характер с применением комплекса согласованных и взаимосвязанных методов обучения. Согласно В. А. Бухбиндеру, в качестве необходимых показателей полной и последовательной системы выступают:

- связь между элементами;

- закреплённость их взаимного размещения;

- закреплённость их последовательности;

- иерархическая форма подчинения;
- способность к функциональному взаимодействию [2, с. 92].

Каждая концепция реализует эти элементы согласно своей природе и своему назначению. Во время обучения монологическому высказыванию в качестве методической системы может выступать комплекс упражнений, который должен принимать во внимание особенности процесса овладения речью. По утверждениям психологов, этот процесс начинается с осваивания языкового материала, затем следует этап овладения операциями с материалом (развитие первичных умений и навыков), и завершающим этапом является овладение речевыми действиями и деятельностью в общем (т. е. развитие и совершенствование языковых навыков). Для успешного решения задачи обучения устному монологическому высказыванию крайне важным является наличие соответствующих учебной задаче упражнений, непосредственно нацеленных на развитие речевых умений и навыков [3]. Разработка такой системы упражнений в вузе зачастую выступает целью написания дипломных работ и учебно-методических комплексов к учебным дисциплинам.

Таким образом, обучение студентов монологическому высказыванию на иностранном языке в вузе осуществляется на основе комплексного подхода с учетом требований, механизма построения монологического высказывания. Анализ причин недостаточной степени владения студентами монологической речью побуждает преподавателя к построению гибкой методической системы обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М. : Русский язык, 1977. 288 с.
2. Бухбиндер В. А. О системе упражнений // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. М. : Рус. яз., 1991. С. 92-99.
3. Габеева К. А. Некоторые вопросы обучения монологической речи на завершающем этапе основной школы (VIII-IX классы) // Иностранные языки в школе. 2013. № 7. С. 67-72.
4. Гальскова Н. Д., Горчев А. Ю., Никитенко З. Н. Программа по иностранному языку: новые подходы к конструированию // Иностранные языки в школе. 1990. № 4. С. 8-13.
5. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
6. Ефимова Р. Ю. Методика обучения чтению на уроке английского языка // *ФЭН-Наука*. 2012. № 1. С. 27-29.
7. Маслыко Е. А. [и др.] Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. 5-е изд., стереотип. Мн. : Высш. шк., 1999. 522 с.
8. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М. : Просвещение, 1991. 223 с.
9. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
10. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М. : Просвещение, 2002. 239 с.
11. Шамов А. Н. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 2008. № 4. С. 21-27.

*T. V. Drozdova (Magnitogorsk, Russia)*

## THE PECULIARITIES OF TEACHING THE MONOLOGIC UTTERANCE IN A FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

**Abstract.** The relevance of the article is caused by the contradiction between the requirements for the student's monologic utterance and the insufficient degree of command of the student's monologic speech. The significance of the study is determined by the fact that the mechanism of constructing a monologue utterance is revealed, the characteristics of the monologue are formulated, the probable reasons for the insufficient degree of students' monologue speech command are determined. To determine the peculiarities of teaching a monologue utterance in a foreign language at the

University, we considered stages of this process. We have identified three stages: formation of language automation, selection of language means appropriate to the mission of communication training, initiative speech skills development. Teaching a monologic utterance takes place while working with a printed text, on a situational basis and using an authentic model of verbal monologic utterance. A variety of topics for discussion arouses students' interest. Utterances can have different forms. To address the task of teaching a monologic utterance it is significant to have a set of exercises that aim at development of the analyzed skills. When teaching students a monologic utterance in a foreign language, the teacher must comply with the requirements for this type of speaking, as well as consider the characteristics, varieties of texts and follow the stages taking into account the two ways of making up a monologue. The factors that cause lack of students' monologic speech proficiency are formulated, the leading one is, in our opinion, lack of students' desire to learn something about the object of discussion by themselves, that is probably due to lack of motivation. It is concluded that by eliminating the above-mentioned reasons and focusing efforts of methodologists on the development of appropriate educational and methodological complexes, it is possible to talk about increase of the degree of a monologic utterance in a foreign language mastery.

**Keywords:** monologic utterance, a foreign language, requirements to the monologue, the question under discussion, methodical system, a set of exercises.

## REFERENCES

1. Bim I. L. Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika, Moscow, Russkii yazyk, 1977. 288 p.
2. Bukhbinder V. A. O sisteme uprazhnenii, In: Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: khrestomatiya / sost. A. A. Leont'ev, Moscow, Rus. yaz., 1991, pp. 92-99.
3. Gabeeva K. A. Nekotorye voprosy obucheniya monologicheskoi rechi na zavershayushchem etape osnovnoi shkoly (VIII-IX klassy), *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages for schools], 2013, no. 7, pp. 67-72.
4. Gal'skova N. D., Gorchev A. Yu., Nikitenko Z. N. Programma po inostrannomu yazyku: novye podkhody k konstruirovaniyu, *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages for schools], 1990, no. 4, pp. 8-13.
5. Gal'skova N. D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam : posobie dlya uchitelya. 2-e izd., pererab. i dop., Moscow, ARKTI, 2003, 192 p.
6. Efimova R. Yu. Metodika obucheniya chteniyu na uroke angliiskogo yazyka, FEN-Nauka, 2012, no. 1, pp. 27 -29.
7. Maslyko E. A. [i dr.] Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka: sprav. posobie / E. A. Maslyko, P. K. Babinskaya, A. F. Bud'ko, S. I. Petrova. 5-e izd., stereotip. Minsk, Vyssh. shk., 1999, 522 p.
8. Passov E. I. Kommunikatsionnyi metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. 2-e izd., Moscow, Prosveshchenie, 1991, 223 p.
9. Rogova G. V., Rabinovich F. M., Sakharova T. E. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednei shkole, Moscow, Prosveshchenie, 1991, 287 p.
10. Solovova E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam : Bazovyi kurs lektsii: posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelei, Moscow, Prosveshchenie, 2002, 239 p.
11. Shamov A. N. Kommunikativno-kognitivnyi podkhod v obuchenii leksicheskoi storone rechi na urokakh nemetskogo yazyka, *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages for schools], 2008, no. 4, pp. 21-27.

---

Дроздова Т. В. Особенности обучения студентов монологическому высказыванию на иностранном языке в вузе // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 30-35.

Drozdova T. V. The Peculiarities of Teaching the Monological Utterance in a Foreign Language in High School, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 2, pp. 30-35.

### *Сведения об авторах*

**Дроздова Татьяна Валентиновна** - доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и перевода Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова; г. Магнитогорск, Россия; tanya.drozdova.71@mail.ru

#### **Author:**

**Tatyana Drozdova**, Ph.D. in Pedagogy, associate professor at the Department of Romano-Germanic Philology and Translation, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; E-mail: tanya.drozdova.71@mail.ru

## II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

---

УДК 930.25

*М. Ю. Киселев (Москва, Россия)*

### АРХИВ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК – ИНФОРМАЦИОННЫЙ ЦЕНТР ПО ИСТОРИИ НАУКИ (1992-2017 гг.)

**Аннотация.** В статье представлена информация об опыте создания в Архиве Российской академии наук баз данных к отдельным документальным комплексам с использованием различного программного обеспечения. Специалистами была разработана многофункциональная база данных «Архив РАН» на основе своего программного обеспечения, преобразованная в дальнейшем в одну информационную систему. В 2013-2015 гг. в Архиве РАН создавался электронный Центральный фондовый каталог – информационная система о составе фондов академических архивов. В Архиве сложились три электронных научно-информационных блока, которые с 2015 г. размещены в глобальной сети Интернет на созданном Архивом РАН портале «Mnemosyne»<sup>1</sup>: «Информационная система Архива РАН» (ИСАРАН)<sup>2</sup>, состоящая из основных подразделов: база данных «Учет и каталог», «История учреждений РАН», «Персональный состав РАН»; «Информационная система Архива РАН», содержащая ресурс «Центральный фондовый каталог РАН» и информацию о системе научных архивов, библиотек и музеев Российской академии наук и Федерального агентства научных организаций; «Виртуальный музей истории РАН». В Архиве Российской академии наук создана и успешно функционирует электронная научно-информационная система, которая позволяет расширить возможности использования источниковедческой базы, извлечения информации из документов по истории науки, обеспечить исследователей различного уровня ретроспективной информацией для проведения фундаментальных исследований.

**Ключевые слова:** Российская академия наук, архив, история, информационная система, база данных

Архив Российской академии наук (РАН) остается одним из крупнейших архивохранилищ Российской Федерации, в котором сосредоточены документальные комплексы по истории Академии наук, академических учреждений и организаций науки и культуры в России и за рубежом, фонды личного происхождения российских ученых. Негативные последствия экономических преобразований и изменение социально-политического строя в 1991-1992 гг. отразились на деятельности Архива РАН: вдвое были сокращены штатные сотрудники, ликвидированы отдельные направления деятельности, уменьшено финансирование. В этих условиях усилиями академических архивистов при содействии руководства РАН были сохранены уникальные документальные комплексы.

Несмотря на трудности, Архив РАН продолжал выполнять все свои функции в области архивного дела: комплектование, научное описание, учет, обеспечение информацией всех категорий пользователей посредством выдачи архивных материалов в читальных залах, исполнение тематических и социально-правовых запросов граждан и учреждений, разработка вопросов истории Академии наук.

Предоставление ретроспективной информации ученым, учреждениям и организациям для проведения фундаментальных исследований было и остается главным направлением деятельности архива. Для более эффективного выполнения задач данного направления после изучения отечественного и зарубежного опыта было принято решение о разработке информационной системы. В ней, с одной стороны, должна была быть реализована традиционная система научно-справочного аппарата, а с другой - должны были предоставляться иные, более широкие возможности оперативного и многоаспектного поиска архивных документов, а также демонстрации его результатов [2, с. 43]. Имеющаяся в Архиве РАН система научно-справочного аппарата, состоящая из традиционных элементов (путеводитель, справочники,

---

<sup>1</sup> Портал Mnemosyne [Электронный ресурс] // Архивы Российской академии наук [Сайт]. URL: <http://arran.ru/?q=ru>

<sup>2</sup> Информационная система «Архивы Российской академии наук» (ИСАРАН) [Электронный ресурс] // Российская академия наук [Сайт]. URL: <http://isaran.ru/?q=welcome>

описи, каталоги и картотеки), не удовлетворяла уже потребностей пользователей в предоставлении информации, несмотря на существовавшие базы данных к отдельным документальным комплексам. Оперативный поиск информации был трудоемким из-за необходимости обращаться к различным элементам системы научно-справочного аппарата, несколько пользователей не могли работать с одним и тем же документом. В процессе описания документов, ведения каталогов и картотек использовался рукописный способ (реже на печатной машинке), что приводило к значительным потерям времени. Учет, научное описание и оценка степени сохранности документов обеспечивались традиционным способом на бумажных носителях, что не позволяло получать оперативную информацию об их текущем состоянии.

В 1988-1989 гг. в Архиве АН СССР, по свидетельству его сотрудников, предпринимались попытки создания информационно-поисковой системы к отдельным документальным комплексам, однако результатов этой работы обнаружить не удалось. Только в 1998-1999 гг. в преддверии 275-летия Академии наук в архиве был проведен комплекс работ по подготовке к созданию двух первых баз данных, содержащих информацию о персональном составе Академии наук и коллекции медалей и знаков.

В базе данных «Российская академия наук: персональный состав» собраны: краткие биографические сведения и портреты почти пяти тысяч членов Академии наук, работавших в период 1724-1999 гг.; информация об академических наградах и ученых, их удостоенных, а также другие материалы. На основании описи коллекции медалей и знаков (разряд XIII) объемом 335 единиц хранения была подготовлена база данных, в которую были включены цифровые изображения цветных объемных снимков предметов.

Документы Коммунистической академии Центрального исполнительного комитета СССР и шести ее научно-исследовательских институтов за 1924-1936 гг. составили основу базы данных, созданной в 1999-2000 гг., к соответствующему документальному массиву. При полистном просмотре протоколов заседаний, постановлений, стенограмм научных докладов и прений сотрудниками архива были подготовлены аннотации к этим документам, в которые, кроме прочего, была включена информация о выступавших на заседаниях ученых. Аннотации более десяти тысяч документов вошли в базу данных и были систематизированы в соответствии с подготовленным рубрикатом. В результате появилась возможность на основании вторичной информации изучать документы Коммунистической академии [5, с. 78]. В то же время, необходимо отметить, что внедрение рубрикатора осложняло работу по поиску информации в базе данных, а небольшое количество компьютерной техники и недостаточные ее технические возможности делали недоступной базу внешним пользователям. Однако работа продолжалась, и по аналогии с уже созданными на базе программного обеспечения «Евфрат» в 2001-2003 гг. в Архиве были сформированы базы данных к документам гуманитарных структурных подразделений Академии наук СССР (отделений и секций истории и общественных наук) общим объемом более четырех тысяч описательных статей.

Для обеспечения сохранности документов и создания страхового документального фонда структурным подразделением Архива РАН в поселке Борок (Ярославская область) были подготовлены полнотекстовые электронные копии документов фондов известных российских ученых (академиком В. И. Вернадского, С. И. Вавилова, В. Л. Комарова, почетного академика Н. А. Морозова, ученого-изобретателя К. Э. Циолковского). Материалы в 2003-2008 гг. размещались на интернет-портале Российской академии наук.

Вышеуказанные базы данных к отдельным документальным комплексам были созданы с использованием разного и несовместимого программного обеспечения, что не позволяло одновременно проводить поиск информации по нескольким вопросам истории российской науки. В 2004 г. Архив РАН предпринял попытку создания многофункциональной базы данных на базе программного обеспечения «Евфрат», однако по субъективным причинам эта работа не была завершена.

Внедрение информационных технологий, расширение спектра работ по созданию информационно-поисковых средств, включение Архива в единую информационную систему академии и ее президиума, использование документов с помощью сети Интернет - все эти мероприятия в 2005 г. были включены в «Концепцию и перспективную программу развития Архива РАН на период до 2015 г.» и поддержаны целевыми программами Президиума РАН и Отделения историко-филологических наук РАН по информатизации. Работа по созданию

многофункциональной базы данных «Архив РАН» проводилась на базе своего программного обеспечения, разработанного методами экстремального программирования в программной среде «Delphy 7.0». Многофункциональная база данных должна была включать как учетно-статистические возможности, так и возможности по ведению электронного каталога, постоянно пополняемого новым контентом [6, с. 258].

В процессе подготовки технического задания для проектирования базы данных были учтены недостатки тиражируемых в архивной отрасли и близких к ней (например, музейной) программ, предназначенных, в первую очередь, для учета и обеспечения сохранности при достаточно ограниченных возможностях поиска и использования информации. Поэтому была поставлена задача создания многофункциональной базы, в которой наряду с основными направлениями архивной работы были предоставлены возможности поиска для удовлетворения информационных потребностей исследователей различного уровня.

Программный комплекс базы данных «Архив РАН» состоит из трех блоков: «Учет», «Комплектование», «Каталог». Каждый из них имеет функции поиска и фильтра, ведение статистики, формирование отчетов, формы которых в готовом виде можно распечатывать. В блоке «Учет» расположены полный список фондов Архива РАН; отдельные списки фондов, хранящихся в Москве и Санкт-Петербурге; список фондов по категориям; список фондов, имеющих страховые копии; полный реестр описей архива. В блок «Комплектование» включены списки учреждений-источников комплектования целиком и по группам, а также список лиц - потенциальных источников комплектования. В блоке «Каталог» объединены описи всех фондов, прошедших информационную обработку; перечень отобранных в электронном каталоге записей, редуцированных по условиям запроса и т. д.

Наибольший интерес представляют поисковые возможности программного обеспечения баз данных. В блоке «Каталог», реализующем поиск информации по условиям запроса, возможна работа с двумя уровнями архивного описания документов (дело и документ). Одна описательная статья, попадающая в электронный каталог, может описывать группу дел, дело, группу документов, документ или его фрагмент. В этом же блоке возможен поиск информации по заголовкам дел из архивных описей, введенных в базу, и по всему массиву каталога, куда попадают отдельные записи архивных дел и документов. Наполнение контента происходит последовательно от фонда, описи и дела до документа, что позволяет одновременно проводить описание и автоматически присваивать архивный шифр. Возможен ввод информации посредством каталожной карточки: можно вручную заполнять поле «архивный шифр». Запись цифрового изображения, начиная с описи и заканчивая документом или его фрагментом, является одним из важных преимуществ указанной базы данных.

Отдельно от основной программы разработан программный модуль «Наборщик», посредством которого осуществляется ввод заголовков дел описей, поступающих как из учреждений и организаций РАН, так и из Центра комплектования архива в результате научного описания личных фондов ученых. Совместимость с базой данных позволяет программному модулю подключать заголовки дел описей к основному контенту и участвовать в поиске по электронному каталогу.

Поиск в блоке «Каталог» проводится по ключевым словам аналогично сети Интернет. Отличительной особенностью поиска в данном информационном блоке является отсутствие привязки к классификатору, который, в частности, используется при создании базы данных «Архивный фонд» Федерального архивного агентства.

В настоящее время в результате усовершенствования и расширения информационных и технических возможностей описываемая база данных преобразована в информационную систему «Архив РАН» с основными разделами: учреждения-фондообразователи; лица-фондообразователи; архив и сотрудники; базы данных «Учет и каталог», «Персональный состав», «Наборщик», «Печатник».

По состоянию на 1 января 2018 г. в информационную систему «Архив РАН» включены: краткие сведения о фондообразователях; исторические справки и обзоры на фонды архива, прошедшие научное описание; реестр 2703 описей. Контент базы данных «Учет и каталог» составляет 201132 описательных статей дел и документов, что составляет около 30 % от общего количества заголовков дел.

В 2008-2015 гг. Архив РАН являлся участником академической программы по созданию информационной системы «Электронная библиотека «Научное наследие России», в рамках которой он выступил с инициативой создания подсистемы «Электронный архив научного наследия России». С целью дополнения полнотекстовых электронных копий книг ученых, создаваемых в академических библиотеках, Архивом РАН на основании архивных документов были подготовлены автобиографии, списки научных трудов, фотографии и другие документы ученых.

Необходимо отметить, что в информационной системе «Архив РАН» размещен электронный путеводитель по личным фондам, хранящимся в Архиве РАН (г. Москва) по состоянию на 1 января 2008 г. [1]. Он содержит систематизированный перечень характеристик архивных фондов действительных членов, членов-корреспондентов Российской академии наук и других ученых. Кроме этого, к системе подключен электронный путеводитель по фондам академических учреждений, содержащий краткую историческую справку, информацию о составе и содержании документов, количестве описей, крайних датах и объемах каждого фонда.

В 2008 г. в рамках осуществления образовательных проектов по созданию электронных источниковедческих комплексов Архивом РАН совместно с Историко-архивным институтом Российского государственного гуманитарного университета созданы базы данных научного наследия историков-архивистов М. Н. Тихомирова, В. В. Максакова, А. Г. Николаевой. Указанные базы комплектовались силами студентов с использованием программного модуля «Наборщик» и подключением записей цифрового изображения отдельных документов.

Для обеспечения пользователей информацией о составе и содержании документов фондов архива, поиска информации, предоставления возможности просмотра описей в режиме реального времени в 2011-2014 гг. была создана база данных «Электронные описи Архива РАН». Было оцифровано 2685 описей фондов Архива РАН. Электронные копии вошли в базу данных «Учет и каталог». В последующие годы к базе данных подключались другие описи, прошедшие научное описание, что позволило пользователям изучать эти учетные документы без посещения архива и пользоваться расширенной источниковедческой базой [3, с. 275].

В результате использования новых технологий в Архиве РАН создана информационная система, которая позволяет решать целый ряд задач: искать ретроспективную информацию в автоматизированном режиме по ключевым словам; просматривать архивные описи в режиме реального времени; создавать тематические базы данных; формировать и поддерживать единую информационно-поисковую систему академических архивов; подготавливать архивные справочники о составе и содержании документов и др.

Внедрение базы данных «Учет и каталог» в научно-отраслевом архиве Института археологии РАН, архиве Коми научного Центра Уральского отделения РАН, отделе рукописей и архиве А. М. Горького Института мировой литературы и искусства РАН, Дагестанском научном центре позволило создать предпосылки для организации центрального фондового каталога и единой информационной системы академических архивов. Информационная система к документальным комплексам Архива РАН размещена на сайте Архива РАН ([www.isaran.ru](http://www.isaran.ru)) в подразделе сайта «Центральный фондовый каталог», в который включены следующие блоки: список фондов, реестр описей, каталог, электронные путеводители по личным фондам и фондам учреждений.

Дальнейший путь развития информационной системы академических архивов предполагает создание единой информационной системы, поскольку теперь отсутствуют технические или технологические препятствия. Разработка и соблюдение унифицированной методики построения и заполнения единых электронных форматов описаний архивных документов является необходимым условием организации работы. В результате объединения появится общая информационная система архивного фонда Российской академии наук, полно представляющая его как одну из составных частей Архивного фонда Российской Федерации.

Появившееся на рубеже XX-XXI вв. понятие «информационное общество» применительно к архивной отрасли, кроме прочего, включает информатизацию всех направлений архивной деятельности и применение новых методов реализации широкого доступа граждан к ретроспективной архивной информации. Архив РАН, в соответствии с этими тенденциями, развивается как единый научно-информационный центр, что позволяет обеспечивать со-

хранность документов за счет создания фонда пользования на электронных носителях; осуществлять электронный централизованный государственный учет документальных комплексов; контролировать состав документов, требующих реставрации; создавать, совершенствовать электронный научно-справочный аппарат как систему и обеспечивать ретроспективной информацией исследователей различного уровня, учреждений и организаций РАН путем подготовки актуальных электронных справочников по составу и содержанию фондов Архива РАН; организовывать научно-исследовательскую работу по истории РАН с помощью современных информационных технологий [4, с. 134].

В рамках комплекса работ по созданию информационной системы для фондов академических учреждений, имеющих архивные подразделения с постоянным и постоянно-переменным сроками хранения документов, в Архиве РАН в период 2013-2015 гг. создан электронный Центральный фондовый каталог (ЦФК). К каталогу были подключены новые участники - академические архивы, которые не имеют статуса научно-отраслевых архивов, но фактически хранят архивные собрания и коллекции. Сведения о единицах хранения указанных организаций были приведены в актуальное состояние, переведены с традиционного (на бумажной основе) в электронный формат. Так был создан электронный ЦФК РАН, в перспективе готовый к конвертации в программный комплекс «Автоматизированный ЦФК» Федерального архивного агентства как составной части Архивного фонда РФ.

Таким образом, в Архиве РАН сложились три электронных научно-информационных блока, которые в 2015 г. размещены в глобальной сети Internet на созданном Архивом РАН портале «Mnemosyne»:

- «Информационная система Архива РАН», состоящая из основных подразделов: база данных «Учет и каталог», «История учреждений РАН», «Персональный состав РАН»;

- «Информационная система Архивы РАН», содержащая Центральный фондовый каталог РАН и информацию о системе научных архивов, библиотек и музеев Российской академии наук и Федерального агентства научных организаций;

- «Виртуальный музей истории РАН», в котором демонстрируются основные научные открытия, изобретения и достижения выдающихся ученых, научных коллективов, учреждений и руководящих органов Академии наук; определены действительная роль и преимущества академической формы организации научных исследований в формировании научного, технического, экономического и социокультурного потенциала России.

Этот информационный ресурс должен способствовать созданию научно-обоснованного и целостного образа истории Российской академии наук. В ИСАРАН впервые предпринята попытка объединить информационные ресурсы академических институтов памяти, позволяющие осуществлять информационное обеспечение исторических исследований. Создание электронной научно-информационной системы значительно расширило возможности использования источниковедческой базы, извлечения информации из источников по истории науки; обеспечило исследователей различного уровня ретроспективной информацией для проведения фундаментальных исследований.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Архив Российской академии наук : путеводитель по фондам (Москва): фонды личного происхождения. М. : Наука, 2008. 632 с.
2. Киселев М. Ю. Электронный научно-справочный аппарат к документам Архива Российской академии наук: этапы создания // Отечественные архивы. 2008. № 4. С. 42-45.
3. Киселев М. Ю. База данных «Электронные описи Архива РАН»: этапы создания и перспективы развития // Вестник архивиста. 2013. № 3. С. 271-276.
4. Киселев М. Ю. Научно-справочный аппарат Архива РАН: новые возможности в информационном обществе // Документ. Архив. История. Современность. Материалы V Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та. 2014. С. 132-135.
5. Савина Г. А. Создание электронной базы данных «Коммунистическая Академия ЦИК СССР (1924-1936)» в Архиве Российской академии наук: новые исследовательские возможности // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2001. № 1. С. 76-82.
6. Савина Г. А. Информационные технологии в Архиве РАН: итоги и перспективы // Вестник архивиста. 2006. № 6. С. 255-261.



**ARCHIVE OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES - INFORMATION  
CENTER ON THE HISTORY OF SCIENCE (1992-2017)**

**Abstract.** The article presents information on the experience of creating databases in the Archive of the Russian Academy of Sciences for individual documentary complexes using various software. A multi-functional database "Archive of the RAS" was developed on the basis of its software, which was later transformed into an information system. In 2013-2015 in the Archives of the Russian Academy of Sciences an electronic central stock catalog was created - an information system on the composition of the funds of academic archives. In the Archives three electronic scientific information blocks were formed, which in 2015 were available online in the global Internet network on the portal "Mnemosyne", created by the RAS Archive: "Information System of the RAS Archive", consisting of the main subsections: the "Accounting and Catalog" database, "History of the RAS Institutions", "Personal Composition of the RAS "; "Information System Archives of the Russian Academy of Sciences", containing the Central Fund of the Russian Academy of Sciences and information on the system of scientific archives, libraries and museums of the Russian Academy of Sciences and the Federal Agency of Scientific Organizations; "Virtual Museum of History of the Russian Academy of Sciences". Thus, in the Archive of the Russian Academy of Sciences an electronic scientific information system has been created that allows to expand the possibilities of using the source study base, extracting information from sources on the history of science, providing researchers of various levels with retrospective information for conducting fundamental research.

**Keywords:** Russian Academy of Sciences, archive, history, information system, database.

**REFERENCES**

1. Arkhiv Rossiiskoi akademii nauk : putevoditel' po fondam (Moskva): fondy lichnogo proiskhozhdeniya, Moscow, Nauka, 2008, 632 p.
2. Kiselev M. Yu. Elektronnyi nauchno-spravochnyi apparat k dokumentam Arkhiva Ros-siiskoi akademii nauk: etapy sozdaniya, Otechestvennye arkhivy, 2008, no 4, pp. 42-45.
3. Kiselev M. Yu. Baza dannykh «Elektronnye opisi Arkhiva RAN»: etapy sozdaniya i perspektivy razvitiya, *Vestnik arkhivista* [Herald of an archivist], 2013. no. 3, pp. 271-276.
4. Kiselev M. Yu. Nauchno-spravochnyi apparat Arkhiva RAN: novye vozmozhnosti v informatsionnom obshchestve // Dokument. Arkhiv. Istoriya. Sovremennost'. Materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Ekaterinburg, Izd-vo Ural'skogo un-ta, 2014, pp. 132-135.
5. Savina G. A. Sozdanie elektronnoi bazy dannykh «Kommunisticheskaya Akademiya TsIK SSSR (1924 1936)» v Arkhiv Rossiiskoi akademii nauk: novye issledovatel'skie vozmozhnosti, *Vestnik Rossiiskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda* [Bulletin of the Russian foundation for humanities], 2001, no. 1, pp. 76-82.
6. Savina G. A. Informatsionnye tekhnologii v Arkhiv RAN: itogi i perspektivy, *Vestnik arkhivista*, 2006, no 6, pp. 255-261.

---

Киселев М. Ю. Архив Российской академии наук – информационный центр по истории науки (1992-2017 гг.) // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 36-41

Kiselev M. Yu. Archive of the Russian Academy of Sciences-Information Center on the History of Science (1992-2017), *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 2, pp. 36-41.

**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**, PhD in History, Head of the Center for Accounting and Securing Documents, Archives of the Russian Academy of Sciences (ARAN), Moscow, Russia; kiss\_RAN@mail.ru.

## ВСЕСТОРОННЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЕМЕЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ ОБРАЩЕНИЙ ГРАЖДАН)

**Аннотация.** В данной статье предпринята попытка анализа различной документированной информации, относящейся к периоду Второй мировой войны и содержащей жалобы, заявления, мнения членов семей военнослужащих о политике государства в области материального обеспечения. Такой подход к отбору источников позволяет взглянуть на политику государства, которая проводилась по отношению к семьям военнослужащих в годы Великой Отечественной войны, не с точки зрения официальных учреждений, чиновников, политических деятелей, а с точки зрения обыкновенного человека, попавшего в непростые жизненные условия по причине начавшейся войны. В процессе исследования писем, заявлений, газетных публикаций автор пришел к выводу, что большинству членов семей военнослужащих были не свойственны негативные и иждивенческие настроения, хотя многочисленны поводы для этого были. Если кто-то из граждан решался написать о нарушениях, просчетах и произволе местных властей и руководителей, то автора письма не преследовали за это. Более того, руководители на местах старались как можно быстрее устранить причины недовольства, так как за систематические нарушения прав членов семей военнослужащих следовало серьезное наказание, вплоть до уголовной ответственности. Исследование показало, что с каждым годом недовольных граждан становилось меньше, так как власти пытались бороться с нарушениями и произволом на местах, понимая, как влияет моральное состояние военнослужащих и их родных на боеспособность армии в целом.

**Ключевые слова:** семьи военных, Великая Отечественная война, материальное обеспечение, письма, военная цензура.

Вопрос рассмотрения обращений различных категорий граждан в годы Великой Отечественной войны и механизм работы с ними государственных органов является интересным и актуальным. В советское время исследователи обходили его стороной, и до последнего времени он практически не рассматривалась в качестве самостоятельной проблемы. Можно назвать несколько трудов, которые находятся в русле нашего исследования. Это работы Ю. П. Горелова [1], С. Ю. Кабашова [2], И. С. Мухаммадиева [3], К. Ю. Попова [4]. Работа государственных органов по жалобам и заявлениям эвакуированных граждан отражена в исследованиях М. Н. Потемкиной [5; 6], и в качестве второстепенного вопроса в статьях С. П. Шатилова, В. А. Морозова [9] и А. С. Смыкалина [7]. Исходя из сказанного, считаем, что наше исследование будет способствовать устранению пробелов в истории Великой Отечественной войны и формированию объективной оценки органов власти того периода.

Проводя политику всесторонней помощи семьям военнослужащих, государственные и партийные органы не могли реализовать ее стопроцентно. Несмотря на то что власть придавала большое значение устранению недостатков в этой сфере, особенно после 1943 г. Работа с жалобами и заявлениями семей фронтовиков помогала выявлять и решать некоторые проблемы в области материальной и бытовой помощи данной категории граждан. С целью определить характер взаимоотношений этой категории населения с властью в годы войны и установить причины недовольства или благодарности со стороны членов семей военнослужащих, мы обратились к соответствующим историческим источникам - заявлениям, жалобам и предложениям граждан, которые были направлены в те годы в государственные органы управления.

Для того чтобы наиболее объективно оценить находившуюся в письмах, заявлениях, жалобах информацию, необходимо учитывать два момента: во-первых, особенности работы

чиновников с обращениями, поступавшими от членов семей военнослужащих; а во-вторых, специфику каналов поступления подобной информации.

Согласно действующим нормативным актам, инструкциям, чиновники отдела по государственному обеспечению должны были принимать обращения от членов семей военнослужащих каждый рабочий день. На каждое заявление, предложение или жалобу оформлялась учетная карточка, в которой кроме справочной информации о заявителе фиксировались принятые меры или результаты проверки.

Если дело было простым, то заведующий отделом или его заместитель выносили решение непосредственно в день обращения. При возникновении каких-либо затруднений, которые могли повлиять на исход дела, или при необходимости проверки чиновникам разрешалось принять законное решение и подготовить ответ на обращение в течение 3-5 дней. Заявитель информировался о решении с помощью уведомления.

Если распоряжение заведующего отделом, вынесенное по жалобе, не выполнялось по каким-либо уважительным причинам, то документ направлялся на рассмотрение в исполнительный комитет партии, который должен был помочь семье фронтовика. Во всех совхозах, учреждениях, предприятиях нашей страны с заявлениями от семей красноармейцев должны были поступать аналогично. Однако в реалиях военного времени обнаруживались ситуации, когда учетные карточки не заводились, нарушались сроки рассмотрения обращений, документы пересылались из инстанции в инстанцию по несколько раз, что затягивало решение вопроса. Чиновника, нарушившего порядок работы, могли оштрафовать, уволить с должности, произвести взыскания по партийной линии, а в исключительных случаях привлечь к исправительно-трудовым работам. В качестве самой суровой меры наказания применялось лишение свободы. Тюремное заключение грозило за подлог документов, хищение денежных средств, получение взятки, срыв снабжения граждан.

Партийные руководители периодически проводили мониторинг и, ориентируясь на различные источники, выявляли нарушения или просчеты в вопросах обеспечения семей фронтовиков. Проанализировав архивные материалы, мы пришли к выводу, что за годы войны сформировалось пять категорий источников, отбираемых по каналам поступления информации о материально-бытовом обеспечении семей военнослужащих:

- 1) письма-обращения партийным чиновникам на местах, присланные с фронта по почте сами военнослужащие или принесенные в отделы членами их семей;
- 2) публикации в газетах и журналах, изобличающие нерадивых чиновников, вскрывающие факты нарушений порядка работы с обращениями. Редакции могли самостоятельно или по просьбе семьи военнослужащего переправлять информацию в различные инстанции для принятия мер по исправлению положения;
- 3) сведения о нарушениях законодательства в отношении семей военнослужащих, которые извлекались пунктами военной цензуры из переписки между военнослужащими и их родственниками;
- 4) письма граждан в Москву руководителям партии и правительства;
- 5) информация, полученная во время проведения плановых и внеплановых обходов, месячников и декадников помощи членам семей военнослужащих.

Особенно частым вопросом, вызывавшим недовольство членов семей военнослужащих, был вопрос назначения и выплаты пособий и пенсий. Так, по сведениям органов социального обеспечения Удмуртии, на первое полугодие 1942 г. им было получено 202 жалобы от семей военнослужащих, из них: 96 по вопросу назначения пенсии, 97 по вопросу назначения пособий<sup>1</sup>. Аналогичная картина по характеру заявлений и жалоб наблюдалась в Народном комиссариате социального обеспечения (НКССО) Удмуртии и во втором полугодии 1942 г.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Центральный государственный архив Удмуртской республики Ф. Р-1109. Оп.1. Д. 61. Л. 95.

<sup>2</sup> Там же. Д. 69. Л. 2.

Другим часто встречающимся поводом для недовольства чиновниками в 1941-1943 гг. было бездушно-бюрократическое отношение руководителей разного ранга к семьям фронтовиков. Это проявлялось в грубости начальников, фактах их произвола, намеренной волоките при рассмотрении вопроса, ненадлежащем исполнении своих обязанностей при оказании помощи обездоленным гражданам. Например, в с. Кваркено Чкаловской (Оренбургской) области председатель райисполкома Фадеев на одном из собраний заявил: «*Вот эти эвакуированные сидят на вашей шее и получают тысячи ваших денег*»<sup>3</sup>. Слова чиновника не остались незамеченными. Члены эвакуированных семей военнослужащих пожаловались в соответствующую инстанцию. В феврале 1943 г. после выхода секретного постановления ЦК ВКП (б) «О мерах улучшения работы советских органов и государственных партийных организаций по оказанию помощи семьям военнослужащих» работа перешла на качественно новый этап, а действия чиновников стали более четкими и последовательными.

Статистические отчеты по обращениям составлялись повсеместно, в них отражалось определенное количество зарегистрированных жалоб и заявлений, однако это вовсе не означало, что именно такое число семей фронтовиков нуждалось в материально-бытовой помощи со стороны государства. Были и такие родственники военнослужащих, которые не хотели писать заявлений и жалоб, потому что им некогда было обивать пороги инстанций; другим не позволяли жаловаться характер, чувство патриотизма; третьи не верили в то, что власти отреагируют на просьбы.

К общей картине следует добавить и тот факт, что практически во всех областях и республиках РСФСР были отмечены случаи, когда изложенные в источниках негативные факты не подтверждались. Мы установили следующие причины, по которым появлялись ложные сообщения или сообщения, не отражающие реалии:

1. Снижение уровня жизни семей. Например, в Оренбургской (Чкаловской) области на заседании Орского городского совета депутатов было отмечено, что некоторые семьи без оснований или острой необходимости потребовали помощи, а получив отказ, написали жалобу, обвиняя руководителя в нерадивости<sup>4</sup>.

2. Сведение счетов в результате неприязненных отношений. Отмечались факты клеветы как со стороны членов семей военнослужащих, так и со стороны различных руководителей, прикрывавшихся семьями фронтовиков и писавшими жалобы от их имени. Так, в Башкирии в июне 1943 г. бывший секретарь сельского совета для сведения личных счетов с действующим председателем сообщил о фактах якобы плохого обеспечения семей фронтовиков, подписавшись их именами<sup>5</sup>.

3. Стремление добиться краткосрочного отпуска для военнослужащего. Например, в архивных документах Свердловской области были зафиксированы случаи, когда женщины писали мужьям в госпиталь или на фронт о тяжелом материальном положении. Однако в результате проверки, часто оказывалось, что эти семьи жили лучше других, а письма писались только для того, чтобы муж приехал на побывку<sup>6</sup>.

Как мы уже упоминали, еще одним пунктом сбора информации об отношении семей военнослужащих к работе чиновников становились редакции газет и журналов. Поступающие туда письма были разноплановыми: в одних сообщениях писалось о невнимательном отношении со стороны руководителей организаций; в других - звучали призывы помогать семьям фронтовиков. Нередко семьи искренне благодарили за оказанную помощь<sup>7</sup>. Например, 12 мая 1944 г. в газете «Звезда» вдова военнослужащего поблагодарила тимуровцев

<sup>3</sup> Там же. Оп. 6. Д.590. Л. 215.

<sup>4</sup> Государственный архив Оренбургской области Ф. 014. Оп. 2. Д. 769. Л. 10

<sup>5</sup> Центральный государственный архив общественных организаций республики Башкортостан (далее ЦГАООРБ) Ф.122. Оп. 23. Д. 61. Л. 25.

<sup>6</sup> Центр документации общественных организаций свердловской области Ф. 4. Оп. 37. Д. 228. Л. 13.

<sup>7</sup> Центр документации новейшей истории Удмуртской республики Ф. 16. Оп. 1. Д.3491. Л. 137.

г. Молотова (ныне - г. Пермь) за оказанную помощь<sup>8</sup>. В Верхне-Мулинском районе жены фронтовиков обратились со страниц той же газеты с просьбой организовать по их примеру бригады по уборке урожая<sup>9</sup>.

Для сохранения общественного спокойствия на страницах печати не разрешалось размещать много жалоб семей военнослужащих, поэтому большая их часть не публиковалась, но обязательно передавалась редакциями периодических изданий в компетентные органы. Эти письма сохранились в архивах нашей страны.

Не менее важным источником информации о работе чиновников на местах были письма фронтовикам от членов их семей. Такие послания попадали в специальный пункт, где проходили проверку. Цензор по результатам обработки корреспонденции составлял информационно-аналитические отчеты, которые затем направлялись в различные учреждения, в том числе в областные и городские комитеты ВКП(б). Благодаря этим отчетам мы сегодня можем проследить отношение людей к тем или иным событиям, к политике, к власти. Например, майор Стадухин в своей секретной записке на имя секретаря Магнитогорского городского комитета партии Фокина, сообщал о том, что им было зафиксировано большое количество писем от семей военнослужащих, где члены семей описывали тяжелые факты своей жизни<sup>10</sup>. Майор писал, что самое большое количество жалоб наблюдается в письмах из сельской местности. Семьи преимущественно ссылались на отсутствие хлеба, корма для скота, на отсутствие помощи со стороны руководителей колхозов, совхозов и т. д.<sup>11</sup> Приведем несколько выдержек в качестве типичных примеров подобных посланий на фронт (орфография, пунктуация и стиль сохранены): *«Жизнь очень дорогая, а помощи, кроме 100 рублей не получаю. Обещают выписать дров, но это только видно обещание. Везде проходят комиссии и делают обследование, но я со слезами просила секретаря Кировского Райисполкома принять у меня заявление, чтобы выслали и ко мне комиссию на обследование, но мне ответили, что нет времени. Вероятно все директивы о помощи семьям военнослужащих остаются на бумаге»* (отправитель: Финкель)<sup>12</sup>; *«Задушили нас налогами, а там разное самообложение, облигации да лотерейные билеты – уплатили 2000 рублей <...> В общем, Вася, запилили в дым, никакой жизни нет»* (с. Нижне-Богородское. Е. Пешкова. Из письма к мужу) [9, с. 167].

В своих письмах люди не стремились писать о политике, а в абсолютном большинстве сообщали о бытовых проблемах. Поскольку такая информация могла вызвать негативную реакцию фронтовиков, она незамедлительно изымалась в пунктах военной цензуры (ВЦ). Однако вся информация о недостатках в работе по обеспечению семей военнослужащих и эвакуированных, а также о преступных действиях или злоупотреблениях со стороны отдельных работников, доводилась до секретарей городских и районных комитетов партии. НКВД совместно с партийными работниками должны были проверять указанные факты и принимать необходимые меры по устранению недостатков. Так, в БАССР, по сообщениям из пункта ВЦ НКГБ, в период с 20 января по 20 февраля 1945 г. было зафиксировано 330 писем от членов семей фронтовиков, в которых жители Башкирии жаловались на различные тяжелые ситуации<sup>13</sup>. Авторы посланий проявляли недовольство тем, что им не привозят топливо, недостаточно выделяют продуктов питания, жаловались на бюрократическое отношение руководителей сельсоветов и райвоенкоматов<sup>14</sup>.

<sup>8</sup> «Звезда» 12 мая 1944 № 92

<sup>9</sup> Государственный архив новейшей истории общественно-политических движений Пермской области (далее ГАНИОПДПО) Ф.105. Оп.10. Д. 645. Л49.

<sup>10</sup> Объединенный государственный архив Челябинской области Ф.234. Оп.16. Д.70. Л.14

<sup>11</sup> Там же.

<sup>12</sup> Там же. Оп.17. Д.2. Л.14.

<sup>13</sup> ЦГАООРБ Ф.122. Оп.24. Д.45 Л.246.

<sup>14</sup> Там же.

А. С. Смыкалин в одной из своих публикаций отметил, что в апреле 1943 г. в цензурированных письмах, которые шли из Свердловской области в действующую Красную Армию, выявлялись следующие проблемы (табл.) [7, с. 100].

Таблица

**Проблематика писем фронтовикам от членов их семей  
(Свердловская обл., апрель 1943 г)**

Сообщения	Количество	
	2-я половина марта 1943 г.	1-я половина апреля 1943 г.
О дороговизне и продзатруднениях	39593	33354
Жалобы на удержание из з/п	1722	918
Жалобы на налоги	742	1293
О плохих квартирных условиях	1662	1198
О недостатке топлива	1742	1121
Об эпидемических заболеваниях	649	675
Жалобы эвакуированных	1137	754
Жалобы семей военнослужащих	1228	943
Упаднические и панические	1040	927
Национальная рознь и вражда	28	41
Дезертирство	86	150
О недостатках на фабриках и заводах	102	108
О недостатках в сельском хозяйстве	3562	3387
Общее количество прочитанной корреспонденции	942130	870043
Процент отрицательных сообщений к количеству прочитанной корреспонденции %	5,6	5,15

Из таблицы мы видим, что процент писем семей военнослужащих, где описываются негативные явления весьма низок.

Свое недовольство имеющимся положением дел в стране граждане все же выражали в письмах, но при этом на конвертах указывали выдуманные фамилии. Например, в документах Магнитогорского пункта ВЦ были обнаружены следующие моменты: *«Получаю по 7 разряду 25 рублей. Очень много удерживают военные займы, военные налоги»*<sup>15</sup>. Автор письма подписался *Панаева Р.*, но при проверке выяснилось, что такая женщина не проживала в городе. Нами было выявлено не менее десятка подобных случаев, когда реальных авторов корреспонденции не удалось найти.

Зачастую семьи обращались напрямую к высшим руководителям страны. Они надеялись, что это позволит добиться большего эффекта, нежели многократные хождения по местным инстанциям. Например, красноармеец В. Н. Николаев отправил письмо народному комиссару социального обеспечения Р. С. Землячке. Приведем фрагмент послания: *«Я получаю от матери трагические, угнетающе действующие письма. А какой это боец Красной Армии, у которого на сердце не тяжелый камень, а целая скала<...> Надеюсь помощь окажете <...> поможете вернуть боевой дух и моральное спокойствие»* [8, с. 256]. Другой боец благодарил за помощь: *«Спасибо за заботу. Я здесь теперь спокоен, мой сын Володя сыт, обут, одет. Это придает мне еще больше сил для разгрома немецкой банды»*<sup>16</sup>.

В целом, к 13 марта 1944 г. в отдел писем наркомата РСФСР пришло 8079 жалоб и заявлений, из них 1827 от военнослужащих, 716 от организаций и 5536 от семей военнослужа-

<sup>15</sup> Там же. Оп.19. Д.1. Л. 63.

<sup>16</sup> Государственный архив Российской Федерации (далее ГАРФ) Ф. А413. Оп.1. Д.250. Л.42.

щих<sup>17</sup>. В большинстве своем письма недовольных членов семей касались вопросов назначения пенсий (2158 шт.), обеспечения продуктами питания (1542 шт.), жильем (1193 шт.)<sup>18</sup>.

О мнении семей мобилизованных по поводу эффективности проводимых чиновниками мероприятий можно судить по результатам проверок. Так, при проверках в сентябре и ноябре 1943 г. Управлением по государственному обеспечению при наркомате РСФСР в Курганской области были выявлены существенные нарушения: семьи военнослужащих столкнулись с серьезными лишениями, а в некоторых случаях подтвердились жалобы на невыносимые условия жизни<sup>19</sup>.

В ходе инспекций можно было обнаружить и противоположные примеры. Так, в результате проверки в Молотовской (Пермской) области в Очерском районе выяснилось, что жену военнослужащего приняли в школу на должность технички, что противоречило законодательству и этическим нормам. Однако женщина подтвердила достаточность своего материального обеспечения, объяснив свое решение так: «Мне лишь бы работать, а деньги у меня есть»<sup>20</sup>. Подобные патриотические настроения не были редкостью среди членов семей военнослужащих. Тому способствовала помощь со стороны государства: только за 14 месяцев войны 5 млн. семей в нашей стране получили от органов социального обеспечения различную помощь, около 200 000 человек было трудоустроено<sup>21</sup>.

Таким образом, несмотря на жесткие условия военного времени, у членов семей военнослужащих и других граждан нашей страны была возможность высказывать свое мнение, жаловаться на несправедливое отношение чиновников. Это можно было осуществить в ходе личного приема должностного лица, посредством официального обращения в органы власти и управления, можно было отправить письмо в редакцию газеты, на фронт или сообщить о нарушениях ответственным лицам при проведении плановых проверок на местах.

Значительна часть жителей страны, имея разные поводы для недовольства, публично не выражали негативных и потребительских настроений, и делали они это далеко не из-за того, что боялись наказания. Большинство семей военнослужащих старались не падать духом, понимая, что в условиях войны всем приходится непросто, и особенно тем, кто на фронте.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Горелов Ю. П. Жалобы раненых и дисциплинарные проступки персонала госпиталей Кузбасса в годы Великой Отечественной войны // Вставай, страна огромная! : Материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 60-летию начала Великой Отечеств. войны и битвы под Москвой, 20 дек. 2001 г. / [Редкол.: З.П. Галаганов и др.]. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2001. С. 58-60.
2. Кабашов С. Ю. Организация работы с обращениями граждан в истории России : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2010. 312 с.
3. Мухаммадиев И. С. Рассмотрение жалоб и заявлений военнослужащих и их семей, инвалидов войны в период Великой Отечественной войны в Таджикистане // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки., № 3, 2011, С. 202-215.
4. Попова К. Ю. Письма и жалобы эвакуированного населения в партийные органы Чкаловской (Оренбургской) области в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. как источник изучения тыловой повседневности // Человек и общество в условиях войн и революций: материалы II Всероссийской научной конференции. Самара : Самар. гос. тех. ун-т, 2015. Вып. 2. С. 130-134.
5. Потемкина М. Н. Эвакуированные как особая категория населения в условиях Великой Отечественной войны / Урал в модернизационной динамике России XX века: профессорский сб. науч. ст.

<sup>17</sup> ГАРФ Ф. А-415. Оп.1 Д.36. Л.44.

<sup>18</sup> Там же.

<sup>19</sup> Российский государственный архив социально-политической истории Ф.17. Оп.122. Д.71. Л.103.

<sup>20</sup> ГАНИОПДПО Ф.105. Оп.7 Д.150 Л.23об.

<sup>21</sup> ГАРФ Ф. А-413. Оп.1 Д. 245. Л. 59

К 60-летию со дня рождения д.и.н., проф. А. В. Сперанского / гл. ред. В. В. Алексеев. Екатеринбург : Сократ, 2015. С. 342-361.

6. Потемкина М. Н. «Выковыренные»: личностное восприятие эвакуации в годы Великой Отечественной войны : монография. Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический ун-т им. Г. И. Носова, 2016. 151 с.

7. Смыкалин А. С. Деятельность военной цензуры НКГБ СССР в 1941-1945 годах / Урал в 1941-1945 годах: экономика и культура военного времени : материалы регионального научного семинара, Челябинск, 10 апр. 2005 г. / отв. ред. А. А. Пасс. Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2005. 287 с.

8. Советская повседневность и массовое сознание. 1939-1945 / сост. А. Я. Лившин, И. Б. Орлов. М. : РОССПЭН [Политическая энциклопедия], 2003. 472 с.

9. Хисамутдинова Р. Р. Сельское хозяйство Урала в годы Великой отечественной войны. Малоизвестные страницы. Оренбург, Изд-во Оренбург. гос. пед. ун-та, 2002. 300 с.

10. Шатилов С. П., Морозов В. А. Деятельность правоохранительных органов Алтайского края по оказанию помощи военнослужащим и их семьям в годы Великой Отечественной войны // Вестник Дальневосточного юридического института МВД России. 2018, № 1, С. 19-25.

*A. E. Lyubetsky (Magnitogorsk, Russia)*

### MILITARY FAMILIES COMPLAINTS AND PLEAS ABOUT PUBLIC AUTHORITIES WORK TO PROVIDE THEIR ALL-ROUND SUPPORT DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

**Abstract:** The article attempts at analyzing different sources of information of the Second World War that contained complaints, pleas and opinions of military families members. Such an analysis allows to look at the state policy related to military families during the Great Patriotic War from the point of view of a common man but not from that of official institutions, officials and politicians. While examining the letters, pleas of military families members and newspaper articles about the events performed, the author comes to conclusion that negative and leading-strings mentality were not typical of the majority of Russian citizens though they had a lot of reasons for it. It can be also noted that from 1941 to 1945 the number of families who openly expressed their dissatisfaction with the issues of state material security was not significant. Every year the number of such people was constantly decreasing because the authorities were trying to cope with violation and outrage in the regions because they realized that the morale of military personnel had a huge impact on the military efficiency.

**Keywords:** military families, the Great Patriotic War, material security, letters, military censorship.

### REFERENCES

1. Gorelov Yu. P. Zhaloby ranenyykh i distsiplinarnye prostupki personala gospitalei Kuzbassa v gody Velikoi Otechestvennoi voyny // Vstavai, strana ogromnaya! : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 60-letiyu nachala Velikoi Otechestv. voyny i bitvy pod Moskvoy, 20 dek. 2001 g., [redkol.: Z. P. Galaganov i dr.], Kemerovo : Kuzbassvuzizdat, 2001, pp. 58-60.

2. Kabashov S. Yu. Organizatsiya raboty s obrashcheniyami grazhdan v istorii Rossii : ucheb. posobie. Moscow, Flinta, Nauka, 2010, 312 p.

3. Mukhammadiev I. C. Rassmotrenie zhalob i zayavlenii voennosluzhashchikh i ikh semei, invalidov voyny v period Velikoi Otechestvennoi voyny v Tadzhikestane, Uchenye zapiski Khudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Gumanitarnye nauki, no. 3, 2011, pp. 202-215.

4. Popova K. Yu. Pis'ma i zhaloby evakuirovannogo naseleniya v partiinnye organy Chkalovskoi (Orenburgskoi) oblasti v gody Velikoi Otechestvennoi voyny 1941-1945 gg. kak istochnik izucheniya tylovoi povsednevnosti // Chelovek i obshchestvo v usloviyakh voyn i revolyutsii: materialy II Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii. Samara : Samar. gos. tekhn. un-t, 2015. vol. 2. pp. 130-134.

5. Potemkina M. N. Evakuirovannyye kak osobaya kategoriya naseleniya v usloviyakh Veli-koi Otechestvennoi voyny /Ural v modernizatsionnoi dinamike Rossii XX veka: professorskii sb. nauch. st. K 60-letiyu so dnya rozhdeniya d.i.n., prof. A. V. Speranskogo / gl. red. V. V. Alekseev. Ekaterinburg : Sokrat, 2015. pp. 342-361.



6. Potemkina M. N. «Vykovyrennyye»: lichnostnoe vospriyatie evakuatsii v gody Veli-koi Otechestvennoi voiny : monografiya. Magnitogorsk : Magnitogorskii gosudarstvennyi tekhnicheskii un-t im. G. I. Nosova, 2016, 151 p.
  7. Smykalin A. S. Deyatel'nost' voennoi tsenzury NKGB SSSR v 1941-1945 godakh / Ural v 1941-1945 godakh: ekonomika i kul'tura voennogo vremeni : materialy regional'nogo nauchnogo seminara, Chelyabinsk, 10 apr. 2005 g. / otv. red. A. A. Pass. Chelyabinsk, 2005. 287 p.
  8. Sovetskaya povsednevnost' i massovoe soznanie. 1939-1945 / sost. A. Ya. Livshin, I. B. Orlov. Moscow : ROSSPEN [Politicheskaya entsiklopediya], 2003, 472 p.
  9. Khisamutdinova R. R. Sel'skoe khozyaistvo Urala v gody Velikoi otechestvennoi voi-ny. Maloizvestnye stranitsy. Orenburg, Izd-vo Orenburg. gos. ped. un-ta, 2002, 300 p.
  10. Shatilov S. P., Morozov V. A. Deyatel'nost' pravookhranitel'nykh organov Altai-skogo kraya po okazaniyu pomoshchi voennosluzhashchim i ikh sem'yam v gody Velikoi Otechestvennoi voiny, Vestnik Dal'nevostochnogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii. 2018, no. 1, pp. 19-25.
- 
- 

Любецкий А. Е. Всестороннее обеспечение семей военнослужащих в годы Великой Отечественной войны (по материалам обращений граждан) // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 42-49

Lyubetsky A. E. Military Families Complaints and Pleas about Public Authorities Work to Provide their Allround Support during the Great Patriotic War, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 2, pp. 42-49.

*Сведения об авторе*

**Любецкий Артем Евгеньевич** - канд. исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова; Магнитогорск, Россия; artyoml@list.ru

*Author:*

**Artem E. Lyubetsky** – Ph.D. in History, associate professor at the Department of World History, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; artyoml@list.ru

---

*R. V. Puentes (Uberlandia, Brazil)*  
*A. M. Longarezi (Uberlandia, Brazil)*

### THE THEORY OF COGNITIVE ABILITIES IN PRESCHOOL CHILDREN IN THE WORKS OF L. VENGUER<sup>22</sup>

**Abstract.** L. Venguer's main contributions can be summarized in three fields of developmental psychology, psychology of ages and educational psychology: 1) the fundamental regularities of psychic development, 2) children's psychic development in preschool age and 3) the development of thought and the cognitive abilities in the child. As for Venguer's views on relationship between teaching and development, children develop by embodying different actions that are natural to a human being, i.e. social experience. Nevertheless, he understands that this experience is transmitted only through education and teaching. According to Venguer, not every kind of teaching is capable of boosting a child's development. Teaching must predict a system content and ensure integration of three basic components: 1) knowledge (concepts), 2) mental actions (abilities) and 3) methods and procedures carrying out the process of knowledge and abilities acquisition. Having identified these premises, the author established the stages of thought development. He claims that in childhood, children's thinking is characterized by transition from one stage to another. The first one is related to task solution, and this requires reference between objects and phenomena through externally oriented actions (visual thinking by actions). The second stage is related to mental solutions through elementary thoughts actions with the help of models (visual thinking by images). By the end of this process, children reach the preschool stage. Nevertheless, it depends on organized and special teaching – a teaching aimed at formation and development in the child scientific thinking formed at school.

**Keyword:** fundamental laws of mental development; mental development in preschool age; development of thinking and cognitive abilities of preschool children.

Leonid Venguer's life, thought and work were systematized for the first time in Brazil in a recent study [4]. The representative of Russian educational psychology stands out for his legacy both to education and teaching, being famous both scientifically and academically.

Leonid Venguer (1925-1992) belonged to a numerous group of disciples, followers and collaborators of A. Zaporozhets (1905-1981), having worked for half a century in the field of preschool children's psychology. Venguer is considered by colleagues, associates and disciples one of the most prominent representatives of developmental psychology, psychology of ages and educational psychology of the former Soviet Union, just like his great teacher and advisor, V. Zaporozhets [2]. L. Venguer's main contributions can be summarized in three fields of developmental psychology, psychology of ages and educational psychology: 1) the fundamental regularities of psychic development, 2) children's psychic development in preschool age and 3) the development of thought and the cognitive abilities in the child.

L. Venguer's main contributions can be summarized in three fields of developmental psychology, psychology of ages and educational psychology: 1) the fundamental regularities of psychic development, 2) children's psychic development in preschool age and 3) the development of thought and the cognitive abilities in the child.

In what concerns the fundamental regularities of psychic development, Venguer's studies are in accordance with one of the elemental theses of historical and dialectical materialism, which states the social and historical character of man. Venguer's work also rests upon the cultural-historical approach developed by Vigotski and his collaborators. This perspective proves that psychic development has a social nature, occurring only through a process of internalization, that is, through the transformation of the interpsychic (collective activity) to the intrapsychic (individual activity) [3]. In Venguer's work, the fundamental regularities of psychic development are examined in the light of three aspects: a) activity and psychic development, b) relationship between teaching and development and c) evolutionary stages and periodization of psychic development.

<sup>22</sup> The article presents data from a research developed with funding from Fapemig, Capes and CNPq (Process Number 120084/2016-3).

According to Venguer, the concept of activity relies on the person's behaviour, determined by historical experience collected over the years, as well as by social conditions in which one's life is developed [5]. Following Leontiev [3], Venguer considers that an individual develops several types of activities, some are basic, others are special. Venguer refers to this kind of activity either as basic activities, fundamental activities, or guideline activities [5]. Special activities feed the basic, but only the latter are equipped with necessary power to boost psychic development.

From this theoretical foundation rooted in the Activity theory, Venguer highlighted in his studies the basic types of activity and their relation to psychic development, drawing attention to those activities that are developed in childhood, particularly in preschool. His researches stated that, although children's most important activity is playing, it is not enough by itself. In this context, he demonstrated that what boosts development is the objectal activity, which is present in contexts other than playing, like drawing, perception, construction and practical work [9]. These are all combined to educational lessons by the end of preschool, and their major goal is to learn something new. Moreover, they are all related to the development of cognoscitive interests.

In what concerns Venguer's views on the relationship between teaching and development, children develop by embodying different actions that are natural of man, i.e. the social experience. Nevertheless, he understands that this experience is only transmitted through education and teaching. Therefore, human notions are formed through transmission of these experiences.

However, the relationship between teaching and development in Venguer's studies roots in all theoretical works of his age. Venguer's studies combine relevant contributions, especially when he indicates the importance of intentional and planned teaching, necessary to provide man with everything that's necessary for full development. He demonstrates with empirical data that this relationship is imperative to all childhood education, the most sensible and richest period for the full development of a personality.

The "development" program was conceived by Venguer throughout his career, it was fulfilled in its end and is still functioning currently due to the effort of his disciples and collaborators. The program offers the most concrete evidence of Venguer's view on the link between teaching and development. It predicts the formation of sensory abilities and establishes the assimilation of symbols as a prerequisite to the posterior improvement of a child's intellectual, cognitive and creative abilities.

It should be noted that since the late 1960 s, due to Venguer's orientation, a study related to the diagnosis of mental development of children has started. Venguer created a theory of children's cognitive abilities and he also looked deeply into another important aspect of relationship between teaching and development – the content of teaching. According to Venguer, not every kind of teaching is capable of boosting a child's development. Teaching must predict a system content and ensure integration of three basic components: 1) knowledge (concepts), 2) mental actions (abilities) and 3) methods and procedures carrying out the process of knowledge and abilities acquisition.

The evolutionary stages and the periodization of psychic development constituted a research subject to many Russian psychologists, including Venguer [5], who focused on preschool children. His analysis was very close to Elkonin's and Zaporozhets' works. The commitment to different stages of an individual's development is related to three key aspects: first – requirement to determine the true driving forces of development and the development of different stages; second – the elements that characterize each of these stages; third – teaching conditions that are essential for emergence, maturation and transition to the next stage.

In reference to children's psychic development in preschool, Venguer's researches intended to establish the key features of this stage and to distinguish the importance of general conditions that enable the transformation of a child into an adult, being inherent to development [6].

The preschool stage is defined as the moment in which the foundations of future personality are structured. The personality is shaped according to the premises of physical, mental and moral development. As for the content, an emphasis on the development of neoformations (perception, imagination, voluntary movements, emotions, attention, voluntary memory, speech, sensations, motives, feelings, self-conscience etc.) is offered. Regarding the method, it is argued that the procedures of the school system should not be transferred to the preschool stage, since it is opposite to

the artificial acceleration of a child's development. He studies its role for psychic development and for psychological preparation for entering school.

Development of thought and cognoscitive abilities in the child was the field of study responsible for transforming Venguer into a renowned researcher [7; 8]. This was fulfilled with the creation of the "development" program. After Venguer's death in 1992, the program provided foundations for the new Training Center by L. Venguer, which was founded and directed by one of his disciples, Olga Dyachenko. Venguer supposed that children's cognoscitive abilities are developed according to assimilation of symbols, formation of sensory, intellectual, cognitive and creative abilities, modeling capacity, as well as the components of logical thinking, as well as other things.

Regarding the study of thought development, Venguer's work was based upon the main theses of A. Zaporozhets. They were linked to the periodization of thought: a) action-oriented visual thinking (intellect in concrete actions), b) image-oriented visual thinking (intellect in concrete images) and c) logical verbal thinking (logical verbal intellect).

Having identified these premises, the author established the stages of thought development. He claims that in childhood, children's thinking is characterized by transition from one stage to another. The first one is related to task solution, and this requires reference between objects and phenomena through externally oriented actions (visual thinking by actions). The second stage is related to mental solutions through elementary thoughts actions with the help of models (visual thinking by images). By the end of this process, children reach the preschool stage.

Although visual thinking still prevails, based on the solution to practical activities that promote contact with objects about scientific concepts, the process gradually leads to the emergence of generalizations that prepare children for first abstractions. Thus, by the end of the preschool stage, the child is capable of assimilating actions with words, numbers and signs that replace objects with real situations. Even though they do not constitute theoretical concepts, they represent the premises for logical forms of thinking formation (logical verbal thinking), which is developed through school.

To sum up, even though Venguer considered that development of logical thinking and formation of concepts are developed through school, he recognized that children are able to form certain concepts by the end of preschool. Nevertheless, it depends on organized and special teaching – a teaching aimed at formation and development in the child scientific thinking formed at school.

## REFERENCES

1. Longarezi A. M.; Franco P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: Puentes R. V., Longarezi A. M. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos, Uberlândia, Edufu, 2013, pp. 67-110.
2. Puentes R. V. Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets: um estudo introdutório. In: Longarezi, Andréa Maturano; Puentes, Roberto Valdés (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013, pp. 163-201.
3. Puentes R. V., Longarezi A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da Teoria Histórico-Cultural. Educação em Revista (UFMG. Impresso), 2013, vol. 23, pp. 1-15.
4. Puentes R. V., Longarezi A. M. Vida, pensamento e obra de Leonid A. Venguer: o teórico das capacidades cognitivas das crianças pré-escolares. Puentes R. V.; Longarezi A. M. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro II, Uberlândia, Edufu, 2016, pp. 197-238. Disponível em: [http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book\\_ensino\\_desenvolvimental\\_livro\\_ii\\_2015\\_0.pdf](http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_ensino_desenvolvimental_livro_ii_2015_0.pdf) (Acesso em: 15.02.17).
5. Venguer L. A. Temas de Psicología Preescolar. Tomo I, La Habana, Editorial Científico-Técnica, 1976.
6. Venguer L. A. Temas de Psicología Preescolar. Tomo II, La Habana, Editorial Científico-técnica, 1976.
7. Venguer L. A. La asimilación de la solución mediatizada de tareas cognoscitiva y el desarrollo de las capacidades cognoscitiva en el niño. In: Shuare M.; Davidov V. V. (Orgs.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología. Moscú, Editorial Progreso, 1987, pp. 156-167.

8. Venguer L. A. La formación de las capacidades cognitivas en la edad preescolar. In: Solovieva, Yulia; Rojas, Luis Quintanar (compiladores). *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. México: Trillas, 2010, pp. 30-39.

9. Venguer L. A., Venguer A. L. *Actividades inteligentes: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar*, Trad de Marta Shuare, Madrid, Visor, 1993.

*Р. В. Пуэнтес (Уберландия, Бразилия)  
А. М. Лонгарези (Уберландия, Бразилия)*

## ТЕОРИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РАБОТАХ Л. А. ВЕНГЕРА

**Аннотация.** Основной вклад Л. А. Венгера может быть обобщен в трех направлениях психологии развития, возрастной психологии и педагогической психологии: 1) фундаментальные закономерности психического развития, 2) психическое развитие в дошкольном возрасте, 3) развитие мышления и познавательных способностей у ребенка. Исследуя взгляды Венгера на взаимосвязь между обучением и развитием, авторы статьи сосредотачиваются на естественном развитии детей в процессе действий, опирающихся на социальный опыт человека. В работе обсуждается вывод ученого о том, что такой опыт передается только через образование и обучение. Анализу также подвергнут тезис Венгера, что не каждый вид обучения способен форсировать развитие ребенка. Обучение должно прогнозировать содержание системы и осуществлять интеграцию трех основных компонентов: 1) знания (понятия), 2) умственные действия (способности) и 3) методы и процедуры, осуществляющие процесс приобретения этих знаний и умений. Выявленные предпосылки устанавливают этапы развития мысли: в детстве мышление характеризуется переходом от одного этапа к другому. Первый связан с решением задач, а это требует установления связи между объектами и явлениями через внешне ориентированные действия (визуальное мышление по действиям). Вторым этапом является решение задач через элементарные мысли с использованием моделей (визуальное мышление по образам). К концу этого процесса дети достигают дошкольной стадии развития. Тем не менее, это зависит от организованного и специального обучения – обучения, направленного на формирование и развитие у ребенка научного мышления, выработанного в школе.

**Ключевые слова:** фундаментальные законы психического развития; психическое развитие в дошкольном возрасте; развитие мышления и познавательных способностей детей дошкольного возраста.

---

Пуэнтес Р. В., Лонгарези А. М. Теория познавательных способностей детей дошкольного возраста в работах Л. А. Венгера // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 50-53

Puentes R. V., Longarezi A. M. The Theory of Cognitive Abilities in Preschool Children in the Works of L. Venguer, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 2, pp. 50-53.

### *Сведения об авторах*

**Роберто Вальдес Пуэнтес** - доктор педагогических наук, профессор факультета образования, факультет образования, Федеральный университет Уберландии, Уберландия, Минас-Жерайс, Бразилия; robertopuentes@faced.ufu.br.

**Андреа Матурано Лонгарези** - доктор педагогических наук, профессор факультета образования Федерального университета Уберландии, г. Уберландия, Бразилия; longarezi@gmail.com.

### *Authors:*

**Roberto Valdés Puentes** - Doctor of Education, professor Faculty of Education, Faculty of Education, Federal University of Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil; robertopuentes@faced.ufu.br

**Andrea Maturano Longarezi** - Education and academic degree Graduated in Social Sciences, Universidade Estadual Paulista. PhD in Education from the State University of São Paulo and Post-doctorate in Education for the Inibersity of Sao Paulo, Teaching Assistant at Faculty of Education, Institution Federal University of Uberlândia; longarezi@gmail.com.

УДК811.133.1:81'367.625

*Т. Ю. Залавина (Магнитогорск, Россия)*  
*Л. И. Антропова (Магнитогорск, Россия)*

#### **ВАРИАНТНОСТЬ ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-РЕПРЕЗЕНТАНТОВ КОНЦЕПТА ПОРИЦАНИЕ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКАХ**

**Аннотация.** В статье проводится концептуальный анализ фразеологической вариантности, возникшей как результат отражения ментальной деятельности людей и языковой картины мира. Ярко и экспрессивно она репрезентирована во фразеологическом языковом фонде, который определяет и состояние языка, и условия его варьирования в зависимости от мировосприятия и культурных ценностей носителей национальных языков. Когнитивно-лингвистическое исследование фразеологических корпусов позволяет изучить вариантность французских глагольных фразеологизмов-репрезентантов концепта ПОРИЦАНИЕ как одной из составляющей этнической картины мира. Вербализуемый глагольными фразеологизмами французского языка концепт ПОРИЦАНИЕ рассматривается как особый тип фразеологических концептов. Глагольные фразеологизмы-репрезентанты рассматриваемого концепта вписываются в разряд концептов-сценариев, так как предполагают объективирование сем действия, движения, процесса. Цель предпринятого анализа заключается в том, чтобы на примере французских глагольных фразеологизмов-репрезентантов концепта ПОРИЦАНИЕ показать их способность к лексико-грамматическому варьированию в пределах одной системы при сохранении тождества фразеологических вариантов, подтвердить проявление динамики единиц лексического и фразеологического уровней в синхронии. Сказанное определяет новизну исследования, которая вытекает из возможности существования разных вариантных фразеологических признаков изучаемого концепта: единый образ, один и тот же источник происхождения, общее денотативное значение, частичное или полное совпадение категориальных значений глагольных лексических единиц при несовпадении их грамматической структуры и наоборот. Выявлены типы вариантов глагольных фразеологизмов-репрезентантов концепта ПОРИЦАНИЕ: структурно-грамматические, лексико-стилистические, лексические и количественные варианты. Предназначается для широкого круга исследователей, интересующихся проблемами фразеологии, когнитивной семантики, лингвокультурологии.

**Ключевые слова:** вариантность, фразеологические варианты, глагольные фразеологизмы, концепт, лексико-грамматическое варьирование.

Несмотря на то, что феномен фразеологической вариантности представляет собой один из наиболее изученных вопросов в лингвистических исследованиях, актуальность проблемы фразеологической вариантности не потеряла своего значения и до сих пор привлекает внимание ученых-фразеологов, особенно если исследуется с позиций лингвокогнитивного подхода [2; 4; 9; 11; 15; 17]. Для понимания природы термина «вариантность» и основных свойств этого явления сошлемся на энциклопедический словарь «Языкознание», определяющий его как «представление о разных способах выражения какой-либо языковой сущности и об ее модификации» [14, с. 80]. Известно, что для фразеологизма, как сверхсловной единицы с идиоматическим значением, характерным является наличие постоянного состава структурных компонентов. Однако допустимы и некоторые отклонения в компонентном составе, связанные с семантическими и прагматическими характеристиками фразеологических еди-

ниц, а также с источником их происхождения. Рассмотрим некоторые теоретические положения отечественных и зарубежных ученых.

Современный отечественный лингвист Н. Ф. Алефиренко, говоря о вариантности лексического состава фразеологических единиц как о ярком проявлении их динамики в синхронии, одновременно развивает мысль о коммуникативно-обусловленном процессе всей фразеологической системы, совершенствование которой происходит за счет функционального и семантического потенциалов фразем [1, с. 5].

Н. М. Шанский, как известно, высказывал иную точку зрения и предлагал рассматривать фразеологические варианты как лексико-грамматические разновидности фразем. Он подчеркивал, что они тоже тождественны по степени семантической слитности и значению, поэтому имеющиеся некоторые различия между фразеологизмами-вариантами не допускают нарушения их тождества [13, с. 55].

Для В. Н. Телия, варианты фразеологического знака включают узуальные изменения, которые сохраняют лексико-грамматические свойства фразеологизмов, но не приводят к изменению объема понятия означаемого. Эти возможные изменения, пишет она, не нарушают системной значимости знака, синтаксическую эквивалентность вариантов, соотношения знака с другими единицами на синонимическом, предметно-тематическом и фразеологическом уровнях. Если «замена в одном из планов фразеологического знака сохраняет свойства инвариантности или тождества референтной соотнесенности знака и его значимости, идентичности смыслоразличительных функций компонентов, то речь идет о варьировании знака в одном из его планов или обоих вместе» [11, с. 30-69].

В. П. Жуков в своих работах расширяет понятие фразеологического варианта до фразеологического ряда и доказывает, что в ходе формирования фразеологизмов в речи употребляются параллельные словосочетания, постепенно подвергаемые фразеологизации. По мере формирования такого рода фразеологизмов, по мнению исследователя, появляется возможность анализа когнитивно-семантического механизма вариантности как условия замены компонентов словосочетания. Варианты фразеологизмов классифицируются ученым как фонетические, морфологические, видовые, конструктивные, словообразовательные и лексические [4, с. 166].

Следует подчеркнуть, что отечественные лингвисты в рамках своих исследований разрабатывают как общие, так и частные проблемы фразеологии разных национальных языков и дают научное толкование фразеологизмам. Часть отечественных ученых видит за вариантностью фразеологических знаков изменение только их формы, то есть плана выражения устойчивых словосочетаний. Другая часть подчеркивает роль семантических факторов в формировании фразеологизмов и этнически-национальное своеобразие лексико-фразеологических единиц, исследуют концепты разных типов на основе разработанных ими критериев определения фразеологических вариантов. Так, по мнению А. Г. Назаряна, фразеологический вариант есть закрепленная нормой разновидность фразеологической единицы, которая характеризуется единством образа, общностью денотативно-сигнификативного содержания, выполняемой в языке функцией и категориальным – лексико-грамматическим – значением [9, с. 227].

Среди исследований зарубежных ученых-фразеологов наше внимание привлекли труды П. Гиро, в которых подробно описываются сущность и характерные признаки фразеологизма. По П. Гиро, фразеологизм есть «выражение из нескольких слов, образующих синтаксическое и лексическое единство; единство формы и значения (*unité de forme et de sens*), отклонение от грамматической или лексической нормы (*écart de la norme grammaticale ou lexicale*), особое метафорическое значение (*valeurs métaphoriques particulières*)» [15, с. 5]. Французский лингвист А. Рей высказывает мысль о непредсказуемости значения фразеологизма и его семантической моделируемости. Он говорит, что «фразеологизм является целостным неотвечающим лингвистическим знаком, произвольным по отношению к своим компонентам и полностью непредсказуемым» [16, с. 193].

Критерии отнесения фразеологизмов к разряду вариантных подробно разработаны на материале французского языка Г. Г. Соколовой: «...фразеологический вариант образуется в языке вторичного ареала в результате использования в составе фразеологизмов метрополии как общефранцузских лексем-компонентов, так и специфически бельгийских лексем, при условии сохранения идентичности их значений, однотипности структуры, единстве ассоциаций, которые вызываются исходным переменным сочетанием» [17, с. 480].

Предметом нашего внимания и аналитического изучения является способность французских глагольных фразеологизмов-репрезентантов концепта ПОРИЦАНИЕ к лексико-грамматическому варьированию. Фразеологизмы участвуют в категоризации внеязыковой действительности, они формируют культурное пространство и характеризуют их носителей, тем самым создают возможность приобщиться к культуре страны изучаемого языка [5, с. 376]. Фразеологический состав любого национального языка многообразен, различен по происхождению, тесно связан с историей, культурой и бытом народа, в нем воплощены его дух, образный способ мышления и ценностные ориентиры, свидетельствующие о культуре нации: «the inner form of the phraseological units bears the evidence of nation's culture» [8, с. 132].

Концепт ПОРИЦАНИЕ – «один из видов отрицательной оценки деятельности человека, отрицательного отношения к ситуации, создаваемой внеязыковой действительностью и людьми» [6, с. 12]. Поэтому общим семантическим дифференциальным признаком в семантической структуре глагольных фразеологических единиц явилась сема «отрицательной оценки объекта», которая, в свою очередь, опирается на семы «наведения порядка», «активное воздействие субъекта на объект» [7, с. 106-109]. Поскольку понятие порицания ассоциируется с действием и вербализуется преимущественно глагольными фразеологическими единицами, то в семантической структуре глагольных фразеологизмов присутствуют категориальная сема «действие» или «процесс», общий семантический дифференциальный признак «отрицательной оценки объекта» и интегральная сема «процесс выражения отрицательного отношения»: «Since the concept of blame is associated with an action and is mainly verbalized through verbal phraseological units, the body of verbal phraseological units is determined by the presence in its semantic structure of categorical seme "action" or "procedure", a common semantic distinctive feature of "negative evaluation of an object" and an integrated seme "process of expressing negative attitude"» [19, с. 9696].

Материалом исследования послужили фонд фразеологических единиц с общим значением «порицание», сформированный методом сплошной выборки на основе нескольких одноязычных и двуязычных фразеологических словарей. В их числе: «Французско-русский фразеологический словарь» (1963), вышедший под редакцией Я. И. Рецкера [12]; «Locutions idiomatiques d'après le principe étimologique» (1948) - словарь идиоматических выражений французского языка, составленный А. А. Сырейщиковой на основе этимологического принципа и представляющий французские формы фразеологических единиц с толкованием значения на русском языке [10]; словарь французского языка «Petit Larousse Illustré. Dictionnaire de la langue française» (1989), в котором представлены французские формы фразеологических единиц с толкованием значения на французском языке [18], перевод на русский язык толкования примеров из данного словаря выполнен авторами данной статьи.

Исследуемые фразеологизмы в качестве интегрального семантического признака имеют общий признак «процесс выражения неодобрения путем отрицательной оценки». Сущность оценки как универсальной языковой категории состоит в отображении в языке ценностных мнений, предпочтений субъекта [3, с. 83]. Общий интегральный семантический признак передает действие, процесс, поступок, суждение, состояние, которые могут быть выражены только глагольными фразеологизмами.

Вариантность глагольного фразеологизма рассматривается как видоизменения этого знака, закреплённые нормой, но не любые, а лишь те, что не нарушают семантического тождества [9, с. 225]. Подобное пояснение подразумевает присутствие у фразеологических вари-



антов признаков, характеризующих в совокупности вариантность глагольных фразеологизмов: единый образ, один и тот же источник происхождения, общее денотативное значение, совпадающее количество значений, совпадение категориальных значений и выполняемых языковых функций, совпадение – частично или полностью – лексического состава при несовпадении грамматической структуры или наоборот. Рассмотрим кратко сущность каждого признака.

Первый и самый важный признак, отличающий фразеологический вариант от фразеологического синонима, – это единство образа. Именно этому признаку принадлежит ведущая роль в сохранении тождества глагольной фразеологической единицы при всех ее лексических и структурно-грамматических изменениях.

Второй признак тесно связан с первым. Он указывает на один и тот же источник происхождения фразеологических вариантов. Идентификация этого источника необходима в процессе установления вариантных форм глагольных фразеологизмов во французском языке. Так, например, глагольные фразеологизмы *donner une peignée à qqn.*<sup>1</sup> и *flanquer une peignée à qqn.*<sup>2</sup>, означающие просторечные ‘оттрепать за волосы кого-либо, задать трепку кому-либо’ с целью ‘отругать кого-либо’ (*injurier qqn.*) являются фразеологическими вариантами. Объясняется это тем, что оба глагольных фразеологизма восходят к одному источнику, а в основе лежит образ гребня, расчески. Поэтому они имеют первоначальное образное значение ‘дать гребень / расческу кому-либо’; ‘швырнуть кому-либо клочок волос, захваченный гребнем’. Вариантность характерна больше всего для образных фразеологизмов, внутренняя форма которых в той иной мере прозрачна и осознается говорящими.

Общее денотативное значение выступает в качестве третьего признака. В семантическом плане фразеологические варианты, имея различную стилистическую окраску, также являются вполне равноценными вариантами. Но подобные глагольные фразеологизмы относятся к различным речевым стилям. Так, глагольные фразеологические единицы *casser la gueule à qqn.*<sup>3</sup> – ‘набить морду кому-либо, свернуть шею кому-либо’ (прост.) и *donner sur la gueule à qqn.*<sup>4</sup> – ‘смазать по физиономии, дать оплеуху кому-либо’ (разг.) относятся преимущественно к разговорной речи и содержат слово-сноску *la gueule*, относящееся к просторечной лексике (то есть слово *la gueule* стоит за пределами литературной нормы), на что указывает словарь<sup>5</sup>.

Четвертый признак – совпадающее количество значений. Фразеологические варианты, обладающие единым образом, одним и тем же источником происхождения, равноценным смысловым содержанием, имеют совпадающее количество значений. Например, глагольные фразеологизмы *faire procès à qqn.*<sup>6</sup> и *faire le (или son) procès à qqn.*<sup>7</sup> имеют одинаковую основу, выступают фразеологическими вариантами в значении ‘обвинять, осуждать, порицать’.

Пятый признак характеризует совпадения категориальных значений и выполняемой языковой функции. Фразеологические варианты должны относиться к одному классу (некоммуникативных или коммуникативных фразеологизмов), подклассу (номинативных, служебных, междометных или модальных фразеологизмов), лексико-грамматическому разряду (субстантивных, адъективных, глагольных или адвербиальных фразеологизмов). Если подобные совпадения отмечаются, то фразеологические единицы являются вариантами. Глагольные фразеологизмы-репрезентанты концепта ПОРИЦАНИЕ относятся к одному классу – коммуникативных фразеологических единиц, так как используются в реализации коммуникативных установок говорящего. Данные глагольные фразеологические знаки относятся к

<sup>1</sup> Французско-русский фразеологический словарь. 1963. С. 811

<sup>2</sup> Там же. С.811

<sup>3</sup> Там же. С.542

<sup>4</sup> Там же. С. 542

<sup>5</sup> Там же. С. 13 14

<sup>6</sup> Сырейщикова А. А. *Locutions idiomatiques d'après le principe étimologique.* 1948. С. 62

<sup>7</sup> Там же. С. 62

знакам вторичного означивания, совмещающим функцию наименования явления действительности с функцией его интеллектуально-эмотивной квалификации и оценки. Они относятся к одному лексико-грамматическому разряду – глагольных фразеологизмов, так как стержневым компонентом выступает глагол. По грамматически господствующему компоненту выявляется соотношенность глагольной фразеологической единицы с частью речи – глаголом: *chanter pouilles à qqn.*<sup>8</sup> – разг. ‘попрекать, поносить, ругать кого-либо’; *donner une douche à qqn.*<sup>9</sup> – ‘сделать выговор кому-либо’; *mettre la patte sur qqn.*<sup>10</sup> – ‘побить; расправиться; выругать кого-либо’ (разг.); *faire un bon/mauvais tour à qqn.*<sup>11</sup> – ‘сыграть дурную шутку с кем-либо, посмеяться над кем-либо’ и т. п.

Шестой признак – наличие у фразеологических вариантов хотя бы одного общего компонента при всех других структурно-грамматических различиях. Так, в следующих примерах общим компонентом, выступающим в качестве лексического инварианта, является глагол: *s’offrir le portrait de qqn.*<sup>12</sup> – ‘посмеяться над кем-либо’ (разг.); *s’offrir la tête de qqn.*<sup>13</sup> – ‘насмехаться, издеваться над кем-либо’ и другие. Данные примеры свидетельствуют о семантической спаянности глагольных фразеологизмов, поскольку семантический инвариант способен обеспечить существование указанных фразеологизмов и сохранить их тождество.

В современном французском языке фразеологические варианты могут относиться к различным типам: структурно-грамматическим, лексическим, лексико-стилистическим, количественным, орфографическим или комбинированным вариантам. Данная типология фразеологических вариантов была предложена А. Г. Назаряном [9, с. 228]. В ходе проведенного исследования нами установлено, что французские глагольные фразеологизмы-репрезентанты концепта ПОРИЦАНИЕ относятся к различным типам фразеологических вариантов. Встречаются, главным образом, структурно-грамматические, лексические, количественные и лексико-стилистические варианты.

К структурно-грамматическим вариантам можно отнести глагольные фразеологизмы, которые тождественны лексическим составом, но различаются грамматическими структурами. Один из вариантов этого типа – морфологические варианты, которые различаются своими морфологическими особенностями. Подобная вариантность выражается:

а) в употреблении разного числа имени существительного: *faire une gorge chaude*<sup>14</sup>, *faire des gorges chaudes*<sup>15</sup> – ‘насмехаться над кем-либо’ и т.п.;

б) в употреблении разных артиклей: *passer au tamis*<sup>16</sup>, *passer par le tamis*<sup>17</sup> – ‘разбирать по косточкам; подвергнуть суровой критике кого-либо; проработать кого-либо’ (разг.) и т. п.;

в) в замене артикля детерминативом (чаще всего притяжательным прилагательным): *faire la leçon à qqn.*<sup>18</sup>, *faire à qqn. sa leçon*<sup>19</sup> – ‘lui donner une réprimande’, ‘читать кому-либо нотации, делать выговор кому-либо’ и т. п.;

г) в опущении артикля: *avoir un grief à qqn.*<sup>20</sup>, *faire grief à qqn. de qch.*<sup>21</sup> – ‘ставить в вину, быть в претензии, упрекать кого-либо в чем-либо’ и т. п.

Что касается лексических вариантов, то они тоже охватывают глагольные фразеологизмы, которые различаются своими лексическими свойствами. Взаимозаменяемые компоненты представлены в них идеографическими синонимами или синонимами лишь в данном

<sup>8</sup> Французско-русский фразеологический словарь. 1963. С. 874

<sup>9</sup> *Locutions idiomatiques d’après le principe étimologique.* 1948. С. 132

<sup>10</sup> Французско-русский фразеологический словарь. 1963. С. 804

<sup>11</sup> Там же. С. 1051

<sup>12</sup> Там же. С. 869

<sup>13</sup> Там же. С. 1034

<sup>14</sup> Там же. С. 209

<sup>15</sup> Там же. С. 209

<sup>16</sup> Там же. С. 1007

<sup>17</sup> Там же. С. 1007

<sup>18</sup> *Petit Larousse Illustré. Dictionnaire de la langue française.* P.: Librairie Larousse, 1989. С. 564

<sup>19</sup> Там же. С. 564

<sup>20</sup> Французско-русский фразеологический словарь. 1963. С. 537

<sup>21</sup> Там же. С. 537.

словосочетании: *mettre qqn. en poussière*<sup>22</sup>, *réduire qqn. en poudre*<sup>23</sup> – ‘стереть в порошок кого-либо, обратить в прах, раскритиковать кого-либо’ и т. п.

Квантитативные варианты охватывают глагольные фразеологизмы, которые различаются степенью полноты. Фразеологические варианты данного типа формируются способом усечения, редко прибавлением одного, нескольких компонентов в начале, середине или в конце сочетания: *mettre qqn. en quatre quartiers*<sup>24</sup>, *mettre qqn. en quartiers*<sup>25</sup> – ‘наброситься на кого-либо, разорвать на части кого-либо’ и т. п.

Выделенные в работе лексико-стилистические варианты объединяют глагольные фразеологизмы, компоненты которых взаимозаменяемы и представлены рядом стилистических синонимов: *se payer la tête de qqn.*<sup>26</sup>, *se payer la gueule de qqn.*<sup>27</sup> – ‘насмеяться, смеяться над кем-либо’ (разг.); *arranger qqn. aux petits oignons*<sup>28</sup>, *assaisonner qqn. aux petits oignons*<sup>29</sup> – ‘исколошматить, разделать под орех кого-либо’ (прост.) и т. п.

Таким образом, научное внимание к феномену фразеологической вариантности необходимо для решения теоретических и практических вопросов фразеологии, связанных с лексическими и структурно-грамматическими изменениями в пределах одного глагольного фразеологизма, а также с проблемой о тождестве и различии значения фразеологических вариантов. Подобное изучение согласуется и с тезисом о динамичном развитии и большой подвижности фразеологического состава, что, в свою очередь, является ключом к выявлению национально-специфических особенностей языков мира, к пониманию разных способов мышления, мировидения и культуры этносов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Коннотация и прагматика «языка культур» // Славянские языки в свете культуры. 2006. С. 8–26.
2. Антропова Л. И., Григорьева Н. Ю., Залавина Т. Ю., Савинов Д. А., Суворова Е. В., Шорохова Л. А. Образность и переосмысление как формы семантического преобразования глагольных фразеологических единиц // Современные образовательные технологии в профессиональной подготовке студентов технического университета : материалы Международной заочной научно-практической конференции. 27 марта 2014 г. / под ред. О. В. Лешер, Л. И. Антроповой. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та, 2014. С. 12-14.
3. Дубских А. И. Выражение оценки в личностном интервью // Проблемы истории, филологии, культуры. 2006. № 17. С. 82–87.
4. Жуков В. П. Русская фразеология. М. : Высш. шк., 1986. 310 с.
5. Залавина Т. Ю., Афанасьева О. Н., Шорохова Л. А. Паремнологический концепт «деньги» как форма ментальной репрезентации знаний о мире // Проблемы истории, филологии, культуры. 2016. № 1 (51). С. 372-379.
6. Залавина Т. Ю. Когнитивно-прагматические аспекты фразеологизмов со значением «порицание»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинский гос. ун-т. Челябинск, 2007. 25 с.
7. Залавина Т. Ю. Семантическая структура глагольных фразеологизмов, содержащих концепт «порицание» (на материале французского языка) // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2005. Т. 11. № 12. С. 106-109.
8. Линёва А. С., Залавина Т. Ю. The Inner Form of Phraseological Units and the Linguistic Picture of the World // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2013. Т. 2. № 71. С. 132-134.
9. Назарян А. Г. Фразеология современного французского языка. М.: Высш. шк., 1987. 288 с.
10. Сырейщикова А. А. Locutions idiomatiques d` après le principe étimologique. М. : Изд-во литературы на иностр. языках, 1948. 580 с.
11. Телия В. Н. Вариантность идиом и принципы идентификации вариантов // Проблемы устойчивости и вариантности фразеологических единиц : материалы межвузовского симпозиум / под

<sup>22</sup>Там же. С. 876

<sup>23</sup>Там же.

<sup>24</sup>Французско-русский фразеологический словарь. 1963. С. 899

<sup>25</sup>Там же.

<sup>26</sup>Там же. С. 1034

<sup>27</sup>Там же.

<sup>28</sup>Там же. С. 764

<sup>29</sup>Там же.

- ред. В. Л. Архангельского. Тула : Тульский гос. педагогич. ин-т, 1972. С. 30-69.
12. Французско-русский фразеологический словарь. Около 35000 выражений / под ред. Я. И. Рецкера. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963. 1112 с.
13. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. М.: Либроком, 2012. 272 с.
14. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Яровой. М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. 709 с.
15. Guiraud P. La sémantique. «Que sais-je?». P. : PUF, 1969. 118 p.
16. Rey A. Dictionnaire des expressions et locutions. P. : Le Robert, 2003. 1086 p.
17. Sokolova G. Variabilité phraséologique comme moyen d'enrichissement du français actuel. In: Actes du XXII-ème Congrès International de linguistique et philologie romanes. Bruxelles, 1998. Vol. VII. P. 479-482.
18. Petit Larousse Illustré. Dictionnaire de la langue française. P. : Librairie Larousse, 1989. 1680 p.
19. Zalavina T. Y., Kisel O. V. "Blame" Concept in Phraseology: Cognitive-Semantic Aspect (Based on the French Language)". International Journal Environmental and Science Education. 2016. T. 11. № 17. P. 9693-9703.

*T. Yu. Zalavina (Magnitogorsk, Russia)*

*L. I. Antropova (Magnitogorsk, Russia)*

### VARIANCE OF VERBAL PHRASEOLOGICAL UNITS-REPRESENTATIVES OF THE CONCEPT "BLAME" IN NATIONAL LANGUAGES

**Abstract.** The article performs a conceptual analysis of the phraseological variation that arose as a result of mental activity of people and the language world picture reflection. It is vividly and expressively represented in the phraseological language fund, which determines both the state of the language and the conditions for its variation, depending on the worldview and the cultural values of the national languages speakers. Cognitive-linguistic study of phraseological corpus allows to study the variation of the French verbal phraseological units representing the concept "BLAME" as one of the components of the ethnic world picture. Being verified by verbal phraseological units of the French language, the concept "BLAME" is considered to be a peculiar type of phraseological concepts. Verbal phraseological units-representatives of the considered concept fit into the category of concept-scenarios, since they assume the objectification of the action, motion and process. The aim of the undertaken analytical study is to demonstrate their ability to lexical and grammatical variation within one system on the example of French verbal phraseological units-representatives of the concept "BLAME", to confirm the dynamics manifestation of units on lexical and phraseological levels in synchrony while maintaining the identity of phraseological variants. This determines the novelty of the research, which results from the possibility of the existence of different variant phraseological features of the studied concept: a single image, the same source of origin, a general denotative meaning, a partial or complete coincidence of the categorical meanings of the verbal lexical units when their grammatical structure does not coincide and vice versa. The variants of verbal phraseological units-representatives of the concept "BLAME" are revealed: structural and grammatical, lexical and stylistic, lexical and quantitative variants. The work can be applied by a wide range of researchers interested in the problems of phraseology, cognitive semantics, linguoculturology.

**Keywords:** phraseological variance, the French language, verbal phraseological units, concept, blame, lexical and grammatical variations.

### REFERENCES

1. Alefirenko N. F. Konnotatsiya i pragmatika «yazyka kul'tur» // Slavyanskije yazyki v svete kul'tury. 2006, pp. 8–26.
2. Antropova L. I., Grigor'eva N. Yu., Zalavina T. Yu., Savinov D. A., Suvorova E. V., Shorokhova L. A. Obraznost' i pereosmyslenie kak formy semanticheskogo preobrazovaniya glagol'nykh frazeologicheskikh edinit, Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v professional'noi podgotovke studentov tekhnicheskogo universiteta: materialy Mezhdunarodnoi zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. 27 marta 2014 g. / pod red. O. V. Leshner, L. I. Antropovoi. Magnitogorsk, Izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta, 2014, pp. 12-14.
3. Dubskikh A. I. Vyrazhenie otsenki v lichnostnom interv'yuu, *Problemy istorii, filologii, kul'tury* [Problems of History, Philology and Culture], 2006, n 17, pp. 82–87.
4. Zhukov V. P. Russkaya frazeologiya, Moscow, Vyssh. shk., 1986, 310 p.

5. Zalavina T. Yu., Afanas'eva O. N., Shorokhova L. A. Paremiologicheskii kontsept «den'gi» kak forma mental'noi reprezentatsii znaniia o mire, *Problemy istorii, filologii, kul'tury*, 2016, n 1 (51), pp. 372-379.
6. Zalavina T. Yu. Kognitivno-pragmaticheskie aspekty frazeologizmov so znacheniem «poritsanie»: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Chelyabinskii gos. un-t. Chelyabinsk, 2007, 25 p.
7. Zalavina T. Yu. Semanticheskaya struktura glagol'nykh frazeologizmov, sodержashchikh kontsept «poritsanie» (na materiale frantsuzskogo yazyka) // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova*. 2005. vol. 11, n 12, pp. 106-109.
8. Lineva A. S., Zalavina T. Yu. The Inner Form of Phraseological Units and the Linguistic Picture of the World // *Aktual'nye problemy sovremennoi nauki, tekhniki i obrazovaniya*, 2013, vol. 2, n. 71, pp. 132-134.
9. Nazaryan A. G. *Frazeologiya sovremennogo frantsuzskogo yazyka*, Moscow, Vyssh. shk., 1987, 288 p.
10. Syreishchikova A. A. *Locutions idiomatiques d' après le principe étimologique*, Moscow, Izd-vo lit-ry na inostr. yazykakh, 1948, 580 p.
11. Teliya V. N. Variantnost' idiom i printsipy identifikatsii variantov // *Problemy ustoychivosti i variantnosti frazeologicheskikh edinit: materialy mezhvuzovskogo simpozium / pod red. V. L. Arkhangel'skogo*. Tula, Tul'skii gos. pedagogich. in-t, 1972, pp. 30-69.
12. *Frantsuzsko-russkii frazeologicheskii slovar'. Okolo 35000 vyrazhenii / pod red. Ya. I. Retskera*. Moscow, Gos. izd-vo inostr. i nats. slovarei, 1963, 1112 p.
13. Shanskii N. M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*, Moscow, Librokom, 2012, 272 p.
14. *Yazykoznanie. Bol'shoi entsiklopedicheskii slovar' / pod red. V. N. Yarvoi*, Moscow, Bol'shaya Rossiiskaya entsiklopediya, 2002, 709 p.
15. Guiraud P. *La sémantique. «Que sais-je?»*. Paris, PUF, 1969, 118 p.
16. Rey A. *Dictionnaire des expressions et locutions*, Paris, Le Robert, 2003, 1086 p.
17. Sokolova G. Variabilitéphraséologique comme moyen d'enrichissement du français actuel. In: *Actes du XXII-ème Congrès International de linguistique et philologie romanes.*, Bruxelles, 1998, vol. VII. pp. 479-482.
18. *Petit Larousse Illustré. Dictionnaire de la langue française*, Paris, Librairie Larousse, 1989, 1680 p.
19. Zalavina T. Y., Kisel O. V. "Blame" Concept in Phraseology: Cognitive-Semantic Aspect (Based on the French Language)". *International Journal Environmental and Science Education*. 2016. vol. 11, n. 17, pp. 9693-9703.

Залавина Т. Ю., Антропова Л. И. Вариантность глагольных фразеологизмов-репрезентантов концепта ПОРИЦАНИЕ в национальных языках // *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2018. Т. 2. № 2. С. 54-61.

Zalavina T. Yu., Antropova L. I., Variance of Verbal Phraseological Units-Representatives of the Concept "Blame" in National Languages, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 2, pp. 54-61.

#### *Сведения об авторах*

**Залавина Татьяна Юрьевна** - доцент, кандидат филологических наук; доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова; Магнитогорск, Россия; [tania\\_mgn@rambler.ru](mailto:tania_mgn@rambler.ru).

**Антропова Людмила Ильинична** - профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова; Магнитогорск, Россия; [alitier@mail.ru](mailto:alitier@mail.ru).

#### *Authors:*

**Tatyana Yu. Zalavina**, Ph.D. in Philology, Associate Professor at the Department of Foreign Languages in Technical Fields, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, [tania\\_mgn@rambler.ru](mailto:tania_mgn@rambler.ru)

**Ludmila I. Antropova**, D.Sc. (Linguistics), Professor at the Department of Foreign Languages in Technical Fields, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, [alitier@mail.ru](mailto:alitier@mail.ru)

## ИНТЕРНЕТ-КУЛЬТУРА В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ

**Аннотация.** Статья посвящена изучению тенденций развития современного публицистического дискурса. В частности, автор обращает внимание на активное проникновение в практику работы средств массовой информации элементов интернет-фольклора. На содержательном уровне язык социальных сетей и блогов становится новым культурным кодом, который используется, с одной стороны, как реакция на изменившиеся принципы медиапотребления, с другой стороны, выступает как инструмент привлечения и удержания аудитории. Активное использование в текстах массмедиа элементов интернет-культуры характеризуется как новый виток демократизации публицистического дискурса, наметившейся еще в постперестроечный период. Тогда демократизация выражалась преимущественно в общем снижении стиля, появлением жаргонизмов. Сейчас мы можем наблюдать новую волну, связанную с активным использованием средствами массовой информации элементов интернет-культуры. Наиболее ярко этот процесс находит выражение в практике работы интернет-изданий, в том числе и качественных, которые функционируют как «буферная зона» между традиционными видами массмедиа и «околожурналистскими» формами массовой коммуникации. Автор обращает внимание на возросшую популярность развлекательных рубрик и разделов. На нежурналистские формы презентации контента, которые сегодня внедряют большинство передовых интернет-порталов – это игры, тесты, подборки фотографий, лайфхаки, топы. Дает краткий обзор часто употребляемых инструментов, таких, как эмодзи, мемы, на примере публикаций современных российских изданий. В статье анализируются основные причины «интернетизации» публицистического дискурса. Автор приходит к выводу, что публицистический дискурс в процессе своего развития окончательно утрачивает статус образца книжно-письменной речи.

**Ключевые слова:** журналистика, культура массмедиа, интернет-СМИ, публицистический дискурс, интернет-сленг, язык СМИ

Современный публицистический дискурс характеризуется размыванием литературных норм, повышенной экспрессивностью и оценочностью. Курс на демократизацию языка СМИ наметился в постперестроечный период, когда, как пишет А. А. Шаззо, «качественные изменения языковой ситуации в СМИ были вызваны неприятием «старых» официальных литературно-языковых и коммуникативных норм, основанных на стереотипах советского времени» [11]. Речевая практика СМИ максимально приблизилась к устной повседневной речи. На страницах газет, в том числе и качественных, появились жаргонизмы и просторечия. «Из всех процессов, происходящих как в целом в современных национальных языках, так и в языке СМИ в частности, все исследователи отмечают два наиболее характерных – жаргонизация, вульгаризация литературной и разговорной речи и усиление процесса заимствования иноязычных слов: *пати, прайс, сейшн, хакер, хэпи энд, юзер* и др.», – добавляет Н. Б. Егошина [2, с. 13–14].

Сегодня мы наблюдаем новый виток демократизации публицистического дискурса. Но теперь он связан с активным проникновением в практику работы массмедиа (и в первую очередь это актуально для интернет-СМИ) элементов интернет-культуры. Специфику функционирования нового типа СМИ – сетевых изданий – активно изучают российские ученые А. А. Калмыков [5], Л. А. Коханова [4], М. М. Лукина [3]. Особенности языка в Интернете в целом и публицистического дискурса интернет-СМИ в частности исследуют М. А. Уланова [10], Г. Л. Тимофеева [9] и др. Процессы демократизации публицистического дискурса, в том числе и при активном «участии» интернет-СМИ, а также размывание литературной нормы фиксируют в своих работах А. А. Шаззо [11], Н. Б. Егошина [2], О. А. Лаптева [7].

Ученые отмечают, что новый виток демократизации публицистического дискурса обусловлен несколькими факторами.

В первую очередь, появлением нового типа медиа – интернет-СМИ и, как следствие, трансформацией системы средств массовой информации. Онлайн-СМИ в каком-то смысле объединили в себе черты качественной и бульварной прессы. Лучше всего этот тезис иллюстрирует портал «Медуза» ([meduza.io](http://meduza.io)), который сегодня является образцом качественной интернет-журналистики. Соблюдая принцип достоверности, объективности, разделения факта и мнения, «Медуза» вполне может позволить себе игровые, провокационные заголовки, нетривиальный иллюстративный ряд и «нежурналистские» формы презентации контента (игры, тесты и пр.). Онлайн-СМИ формируют «новый язык». Среди языковых особенностей сетевой публицистики Г. Л. Тимофеева отмечает следующие: наличие большого числа англицизмов, особенно из языка Интернета; появление большого количества сокращений от слов, широко употребляемых в интернет-среде, а также производных от этих слов; широкое распространение сетевых жаргонизмов; обилие эрративов – намеренного искажения орфографии, использование слов из так называемых маргинальных языков Интернета; обилие разговорной и просторечной лексики; использование графических элементов, выражающих эмоции автора – смайлики, комбинации скобок или их заменителей [9].

Во-вторых, все СМИ сегодня функционируют в режиме жесточайшей конкуренции с другими «околомедийными» формами массовой коммуникации: развлекательными порталами, социальными сетями, авторскими блогами. И, к сожалению, все чаще проигрывают, поскольку те же социальные сети сегодня являются многофункциональной площадкой, где помимо медиапотребления реализуется возможность развлечения и общения.

Таким образом, интернет-СМИ в силу своей технологической специфики являются своеобразной «буферной зоной» между традиционной журналистикой и такими формами массовой коммуникации, как блоги и социальные сети. Поэтому, с одной стороны, проникновение элементов интернет-культуры в публицистический дискурс оценивается нами как процесс естественный и неизбежный; а с другой стороны, несколько искусственно интенсифицированный: в погоне за «ускользающим читателем» интернет-СМИ намеренно перенимают формат общения социальных сетей, чтобы вызывать большую заинтересованность читателей, разговаривать с ними на одном языке. Это происходит при изменении концепции работы интернет-СМИ. Наряду с продуцированием традиционного журналистского контента: новости, аналитические статьи, репортажи, редакции создают специальные «развлекательные» разделы. На упомянутом портале «Медузы» есть специальный раздел «Шапито», где публикуются тексты, не имеющие общественной значимости и актуальности, но сообщающие о каких-то забавных случаях, фактах, событиях. Издание активно развивает нежурналистские формы презентации контента, такие как тесты, игры, подборки фотографий, лайфхаки, топы. Аналогичные публикации можно встретить и в других популярных интернет-СМИ.

Маркеры интернет-культуры можно найти и в конкретных новостных текстах. К примеру, эмодзи – графический язык, где слова и даже целые предложения заменены изображениями. Эмодзи можно считать новой эволюционной формой привычных всем смайликов. Такие идеограммы активно использует молодежь в интернет- и sms-переписке. Теперь они встречаются в интернет-изданиях. Портал «Медуза» довольно часто использует их в заголовках. Так, в конце заголовка «*В трейлере “Фантастических тварей” заметили волшебников, трансgressирующих в Хогвартс. Но ведь туда нельзя мгновенно переместиться*»<sup>1</sup> (о выходе трейлера ожидаемой кинокартины) автор поставил соответствующий эмодзи – озадаченный человечек, потирающий подбородок. Значком инопланетянина сопровождается заголовок сообщения о том, что появилась видеосвидетельство существования НЛО<sup>2</sup>, а новости о юбилее Шэрон Стоун<sup>3</sup> отмечены эмодзи «корона».

<sup>1</sup> В трейлер «Фантастических тварей» заметили волшебников, трансgressирующих в Хогвартс. Но ведь туда нельзя мгновенно переместиться // Meduza.io : ежедн. инт-изд. 2018. 15 март. URL: <https://meduza.io/shapito/2018/03/15/v-treylere-fantasticheskikh-tvarey-zametilivolshebnikov-transgressiruyuschih-v-hogvarts-no-ved-tuda-nelzya-mgnovenno-peremestitsya> (дата обращения: 25.03.2018).

<sup>2</sup> В 2015 году американский истребитель увидел НЛО. Энтузиасты добыли видеозапись // Meduza.io : ежедн. инт-изд. 2018. 13 март. URL: <https://meduza.io/shapito/2018/03/13/v-2015-godu-amerikanskiy-istrebitel-uvidel-nlo-entuziasty-dobyli-videozapis> (дата обращения: 25.03.2018).

<sup>3</sup> Шэрон Стоун отметила 60-летие съемкой в белье. И рассказала, что хочет снять фильм // Meduza.io : ежедн. инт-

Яркий пример проникновения интернет-культуры на содержательный уровень публикаций – использование в заголовках интернет-мемов. «Под интернет-мемом подразумевается любая, но короткая информация (слово или фраза, изображение, мелодия и т. п.), мгновенно и неожиданно ставшая модной и воспроизводящаяся в Интернете, как правило, в новых контекстах или ситуациях», – объясняет М. Кронгауз [6]. На заре распространения Интернета в России мемы были своеобразным культурным кодом: они зарождались на форумах и сайтах и долгое время были языком «для своих». Сегодня жизнь интернет-мемов гораздо более бурная и скоротечная, во многом благодаря тому, что их моментально подхватывают и тиражируют СМИ. Сейчас в СМИ популярен мем *Но это не точно*. Фразу приписывают популярному видеоблогеру Игорю Лаврову, известному под псевдонимом Биг Рашн Босс (Big Russian Boss). Она была использована как завершающий аккорд при передаче заведомо недостоверной информации. Журналисты взяли мем на вооружение для маркировки своего авторского отношения (чаще всего, иронии, недоверия) по поводу какой-либо сообщения. «Грудинин сдержал слово и сбрил усы (но это не точно)»<sup>4</sup> – так звучит заголовок публикации о кандидате в президенты Павле Грудинине, который наконец-то выполнил обещание сбрить усы в случае победы Владимира Путина в президентской гонке. Ирония журналиста заключается в том, что Грудинин довольно долго пытался этого избежать. Или другой пример: «Минтруд РФ сообщил о росте зарплат, но это не точно»<sup>5</sup>. В этом тексте журналист рассказывает о том, что зарплаты россиян, по данным министерства, растут одновременно со снижением реальных доходов.

Еще один популярный мем – *Это фиаско, братан*. Эту фразу говорит молодой парень, снимающий на камеру, как его четвероногий питомец падает в реку. Видео стало «вирусным», а фраза «ушла в народ» и стала символизировать любую неудачу. «*Это фиаско: житель Мордовии дважды не мог украсть водку у соседа*»<sup>6</sup> – заметка о незадачливом воришке, получившем условный срок за кражу. «*Это фиаско: попытка мужчин бросить друга в воду закончилась неожиданно для собаки*»<sup>7</sup> – заголовок сообщения о забавном видео, которое начинало набирать популярность в сети.

*Денег нет, но вы держитесь* – редкий пример мема, который зародился не на просторах социальных сетей. На встрече с жителями Крыма Дмитрий Медведев ответил пенсионерке на жалобу о маленькой пенсии следующее: *А ее [индексации пенсий – А. Ю.] нигде нет. Просто нет денег. Найдем деньги – будет индексация. Вы держитесь, здоровья вам. Хорошего настроения*<sup>8</sup>. Мем получил уже словарное описание: «Фраза широко распространилась в Рунете и стала мемом. Российский шоумен Семён Слепаков посвятил фразе песню «Обращение к народу», главный смысл которой заключён в словах: *Такого подъема страна не видела много лет, / Чем гордиться – есть, просто денег нет*» (Слепаков 2016: http). Эту фразу обыграл и И. Петрыгин-Родионов, официальный художник КПРФ, в плакате, который стал антирекламой для политического противника КПРФ – ЕР. Крылатая фраза исполнена синим цветом, а над прописными буквами ЕР в слове «дЕРжитесь» веет флаг РФ» [1, с. 56]. Сегодня этот мем символизирует равнодушие чиновников, колоссальный разрыв в доходах разных слоев населения, игнорирование вопиющих фактов. есть и другие примеры: «*Деньги*

изд. 2018. 10 март. URL: <https://meduza.io/shapito/2018/03/10/sheron-stoun-otmetila-60-letie-s-emkoy-v-belie-i-rasskazala-chochet-snyat-film> (дата обращения: 25.03.2018).

<sup>4</sup> Грудинин сдержал слово и сбрил усы (но это не точно) // Газета.Ru: ежедневн. инт-изд. 2018. 24 март. URL: [https://www.gazeta.ru/politics/photo/grudinin\\_sbril\\_usy.shtml](https://www.gazeta.ru/politics/photo/grudinin_sbril_usy.shtml) (дата обращения: 25.03.2018).

<sup>5</sup> Минтруд РФ сообщил о росте зарплат, но это не точно // 8 канал: ежедневн. инт-изд. 2018. 19 март. URL: <http://8tv.ru/information/ekonomika/mintrud-rf-soobshchil-o-roste-zarplat-no-eto-ne-tochno/> (дата обращения: 25.03.2018).

<sup>6</sup> Это фиаско: житель Мордовии дважды не смог украсть водку у соседа // MordovMedia : ежедневн. инт-изд. 2018. 15 март. URL: <http://www.mordovmedia.ru/news/crime/item/64823/> (дата обращения: 25.03.2018).

<sup>7</sup> Это фиаско: попытка мужчин бросить друга в воду закончилась неожиданно для собаки // Ren.tv: ежедневн. инт-изд. 2018. 7 март. URL: <http://ren.tv/novosti/2018-03-07/novoe-fiasko-popytka-muzhchin-brosit-dруга-v-vodu-zakonchilas-neozhidanno-dlya> (дата обращения: 25.03.2018).

<sup>8</sup> «Денег нет, но вы держитесь!» // Газета.Ru: ежедневн. инт-изд. 2016. 24 мая. URL: [https://www.gazeta.ru/comments/2016/05/24\\_e\\_8262629.shtml](https://www.gazeta.ru/comments/2016/05/24_e_8262629.shtml) (дата обращения: 25.03.2018).



*есть, но вы – держитесь!»*<sup>9</sup> – так называется статья в «Новой газете» о фиктивном исполнении майских указов президента; *«Но вы держитесь... Более половины учителей страны недовольны своей зарплатой»*<sup>10</sup> – заметка о результатах социологического измерения удовлетворенности учителей своей зарплатой.

Среди других популярных мемов можно назвать *У меня лапки* (о физической невозможности что-либо сделать), *80-й уровень* (иронически о не профессионализме или неудачливости конкретного человека или группы людей) и другие.

Таким образом, проникновение элементов интернет-культуры в повседневную практику работы интернет-СМИ является повсеместным. Постепенно формы подачи информации, обороты речи, используемые в Интернете, появляются и на страницах (или в эфире) традиционных СМИ. Это отмечает и О. Б. Максимова: «За счет современных технологий новые употребления слов, словообразовательные и синтаксические модели, особенности написания и т. п. распространяются в Сети почти мгновенно. При этом разнообразные паттерны сетевой коммуникации подхватываются СМИ и рекламой и свободно проникают далее в общепотребительную лексику» [8].

Однозначно оценить этот процесс сложно. С одной стороны, язык СМИ окончательно утрачивает статус образца книжно-письменной речи, транслятора литературной нормы, что связано прежде всего с изменением структуры медиасистемы, новыми трендами медиапотребления, специфическими чертами современной аудитории. Можно сказать, что СМИ идут на поводу у читателя, который организует языковое пространство по «образу и подобию» социальных сетей, являющихся основным источником получения информации и ведущей формой организации досуга большей части современных людей.

С другой стороны, нельзя не отметить, что интернет-мемы способны в очень простой, «концентрированной» форме донести мысль автора, не прибегая к пространным описаниям. Это упрощает процесс коммуникации как для автора, так и для читателя, и в этом можно усмотреть позитивный момент в активном использовании символов интернет-культуры.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дайте миру шанс! Словарь современных политических лозунгов России и Германии / русская печать : С. Г. Шулержкова, А. А. Осипова, О. Е. Чернова, Н. В. Позднякова, А. Н. Михин; немецкая часть: Х. Вальтер, О. В. Михина; Науч.-исслед. словарная лаб. НИИ исторической антропологии и филологии МГТУ им. Г. И. Носова ; Грайсвальдский ун-т им. Эрнста Морица Арндта ; под ред. С. Г. Шулержковой (гл. ред.), А. А. Осиповой. Магнитогорск : ЗАО «Магнитогорский Дом печати»; Greifswald : Ernst-Moritz-Arndt-Universität, 2016. 300 с.
2. Егошина Н.Б. Сленг в СМИ: лексикографический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук.; Ивановский государственный университет, Ярославль 2013. 25 с.
3. Интернет-СМИ: Теория и практика: Учеб. пособие для студентов вузов / под ред. М. М. Лукиной. М. : Аспект-Пресс, 2010. 348 с.
4. Калмыков А. А., Коханова Л. А. Интернет-журналистика. М. : Юнити-Дана, 2005. 384 с.
5. Калмыков А.А. Медиалогия интернета: Монография. М. :Либроком, 2013. 272с.
6. Кронгауз М. Мемы в интернете: опыт деконструкции // Наука и жизнь. 2012. № 11. URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/21327/> (дата обращения: 25.03.2018).
7. Лаптева О. А. Двуетная сущность языковой нормы // Журналистика и культура русской речи. 2003. № 1. С. 34-40.
8. Максимова О. Б. Язык в интернет-коммуникации: общие закономерности и национально-культурные особенности (на материале русского и английского языков) // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2010. № 3. С. 74-90
9. Тимофеева Г. Л. Трансформация языка сетевой публицистики: причины и следствия

<sup>9</sup> Деньги есть, но вы – держитесь! // Новая газета: ежедн. инт-изд. 2018. 13 март. URL: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2018/03/13/75782-dengi-est-no-vy-derzhites> (дата обращения: 25.03.2018).

<sup>10</sup> Но вы держитесь... Более половины учителей страны недовольны своей зарплатой // ВТамbove: ежедн. инт-изд. 2018. 20 март <https://vtambove.ru/news/society/165514/> (дата обращения: 25.03.2018).

// RELGA. 2011. № 20 [238]. URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tguwww.woa/wa/Main?textid=3089&level1=main&level2=articles> (дата обращения: 25.03.2018).

10. Уланова М. А. Интернет-журналистика. Практическое руководство. М. : Аспект-Пресс, 2014. 240 с.

11. Шаззо А. А. Тенденция к демократизации языка в качественной прессе начала третьего тысячелетия // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsiya-k-demokratizatsii-yazyka-v-kachestvennoy-pressе-nachala-tretiego-tysyacheletiya> (дата обращения: 25.03.2018).

*A. M. Yusupova (Magnitogorsk, Russia)*

## INTERNET CULTURE IN THE MODERN MEDIA LANGUAGE

**Abstract.** The article is devoted to the study of trends in the development of modern publicistic discourse. In particular, the author pays attention to the active penetration of the of Internet folklore elements into media. At the content level, the language of social networks and blogs becomes a new cultural code, which is used, on the one hand, as a reaction to the changed principles of media consumption, on the other hand, acts as a tool to attract and retain audience. The active use of Internet culture elements in mass media texts is characterized as a new round of democratization of publicistic discourse, which began in the post-perestroika period. Then democratization was expressed primarily in the decline of the style and the appearance of jargon. Now we can see a new wave associated with the active use of Internet culture media elements. This process is most clearly expressed in the practice of Internet publications, including qualitative ones, which in a sense are a buffer zone between traditional types of mass media and near-journalist forms of mass communication. The author draws attention to the increased popularity of entertaining headings and sections, to non-journalistic forms of content presentation that are currently implemented by the most advanced Internet portals (games, tests, collection of photos, life hacks, tops). The author gives a brief overview of frequently used tools, such as emojis and memes, by the example of contemporary Russian publications. The article analyzes the main reasons for the "internetization" of publicistic discourse. The author comes to the conclusion that while developing the publicistic discourse completely loses the status of the sample of the bookish speech.

**Keywords:** journalism, mass media culture, Internet media, publicistic discourse, Internet slang, mass media language

## REFERENCES

1. Daite miru shans! Slovar' sovremennykh politicheskikh lozungov Rossii i Germanii / russkaya pechat' : S. G. Shulezhkova, A. A. Osipova, O. E. Chernova, N. V. Pozdnyakova, A. N. Mikhin; nemetskaya chast': Kh. Val'ter, O. V. Mikhina; Nauch.-issled. slovarnaya lab. NII istoricheskoi antropologii i filologii MGU im. G. I. Nosova ; Graisval'dskii un-t im. Ernsta Moritsa Arndta ; pod red. S. G. Shulezhkovo (gl. red.), A. A. Osipovoi. Magnitogorsk : ZAO «Magnitogorskii Dom pechati»; Greifswald, Ernst-Moritz-Arndt-Universität, 2016, 300 p.
2. Egoshina N. B. Sleng v SMI: leksikograficheskii aspekt : avtoref. diss. ... kand. filol. nauk.; Ivanovskii gosudarstvennyi universitet, Yaroslavl', 2013, 25 p.
3. Internet-SMI: Teoriya i praktika: Ucheb. posobie dlya studentov vuzov / pod red. M. M. Lukinoi, Moscow, Aspekt-Press, 2010, 348 p.
4. Kalmykov A. A., Kokhanova L. A. Internet-zhurnalistika, Moscow, Yuniti-Dana, 2005, 384 p.
5. Kalmykov A. A. Medialogiya interneta: Monografiya, Moscow, Librokom, 2013, 272 p.
6. Krongauz M. Memy v internete: opyt dekonstruktsii, Nauka i zhizn', 2012, n. 11, URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/21327/> (data obrashcheniya: 25.03.2018).
7. Lapteva O. A. Dvuedinaya sushchnost' yazykovoi normy, hurnalistika i kul'tura russkoi rechi. 2003, n. 1, pp. 34-40.
8. Maksimova O. B. Yazyk v internet-kommunikatsii: obshchie zakonomernosti i natsional'no-kul'turnye osobennosti (na materiale russkogo i angliiskogo yazykov), Vestnik RUDN. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika [RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics], 2010, n. 3,

pp. 74-90.

9. Timofeeva G. L. Transformatsiya yazyka setevoi publitsistiki: prichiny i sledstviya, RELGA, 2011, n. 20 [238]. URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tguwww.woa/wa/Main?textid=3089&level1=main&level2=articles> (data obrashcheniya: 25.03.2018).

10. Ulanova M. A. Internet-zhurnalistika. Prakticheskoe rukovodstvo, Moscow, Aspekt-Press, 2014, 240 p.

11. Shazzo A. A. Tendentsiya k demokratizatsii yazyka v kachestvennoi presse nachala tret'ego tysyacheletiya, *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie* [The Bulletin of the Adyghe State University: Internet Scientific Journal], 2012, n. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsiya-k-demokratizatsii-yazyka-v-kachestvennoy-presse-nachala-tretiego-tysyacheletiya> (data obrashcheniya: 25.03.2018).

---

---

Юсупова А. М. Интернет-культура в языке современных СМИ // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 62-67.

Yusupova A. M. Internet Culture in the Modern Media Language, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 2, pp. 62-67.

#### *Сведения об авторе*

**Юсупова Альбина Муратжановна** - кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, Магнитогорск, Россия; yusupova88@yandex.ru

#### *Authors:*

**Albina M. Yusupova**, PhD in Philology, Senior Lecturer at the Department of the Russian Language, General Linguistics and Mass Communication, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; yusupova88@yandex.ru.

---

## ПЕРСОНАЖ-«ПСЕВДОНИМ» В ТВОРЧЕСТВЕ ЧЕХОВА

**Аннотация.** Актуальность работы определяется необходимостью философского осмысления творчества Чехова в соответствии с поиском новых методов современного литературоведения и его междисциплинарной направленностью. Методы исследования: герменевтический, биографический, нарративный. Понятие концептуальный персонаж, формируется в исследованиях философско-литературного творчества датского писателя-экзистенциалиста Серена Кьеркегора. Исследователи считают: скрытый или намеренно декларируемый автобиографизм – один из основополагающих признаков псевдонима (мыслящего персонажа) датского писателя, что ни в коей мере не стирает дистанцию между автором и его персонажем-«псевдонимом» и не ставит их в отношения тождества. Результатом данной работы стал вывод о концептуальной значимости в творчестве Чехова персонажей-«псевдонимов», подобных авторам-персонажам Кьеркегора. Персонажи последнего не тождественны автору: они представляют экзистенциальную позицию (эстетическую или этическую), ответственность за выбор которой ложится и на автора, и на читателя. Чеховское повествование от первого лица (не монолог героя, а именно рассказ от первого лица) занимало особое место в зрелом творчестве Чехова. Николай Степаныч («Скучная история»), Художник («Дом с мезонином»), Мисаил Полознев («Моя жизнь») – все эти персонажи можно назвать персонажами-«псевдонимами» автора. Так же как и для Кьеркегора, для Чехова каждый его герой, имеющий автобиографическую основу, несомненно, присутствующую, хотя и скрытую, служил своеобразным экзистенциальным экспериментом над самим собой. Для исследователя чеховского творчества это важно и актуально потому, что такие персонажи-«псевдонимы» помогают выявить концептуальные основы творчества Чехова. Новизна и значимость исследования заключается в новом аспекте рассмотрения чеховских произведений, опоре на авторитетные исследования, а также в возможности применения результатов в научных изысканиях по широкой тематике, связанной с изучением творчества Чехова и философского потенциала русской литературы.

**Ключевые слова:** персонаж-«псевдоним», концептуальный персонаж, автобиографизм, этическое, эстетическое, читатель, непрямая коммуникация, экзистенциализм, Чехов, Кьеркегор.

Понятие «концептуальный персонаж» (conceptual figure, conceptual persona) сформировалось в исследованиях философско-литературного творчества датского писателя-экзистенциалиста Серена Кьеркегора. В своих книгах (художественных произведениях и философских трактатах) Кьеркегор постоянно использовал псевдонимы: эстетик, Йоханнес, Климакус, Анти-климакус, Йоханнес де Силенцио, Виктор Эремита, Константин Констанциус, Николаус Нотабене, каждый из которых служил художнику-мыслителю своеобразным посредником-персонажем, «который актуализировал бы ту или иную мысль, но при этом не отождествлялся с самим автором» [6, с. 288]. Н. Тетенков и В. Лашов подчеркивают, что использование литературоведческих понятий «псевдоним» и «литературный герой» применительно к философии С. Кьеркегора «вносит путаницу, так как считается, что за псевдонимом скрывается реальный автор, а литературный герой – фигура вымышленная. Псевдоним используется в качестве автора или редактора книги, в которой действуют литературные герои. С. Кьеркегор не следует этой традиции: у него один и тот же персонаж может в одном случае быть редактором книги, в другом – действовать как литературный герой. <...> С. Кьеркегор, скорее всего, использовал понятие «псевдоним» в ином, отличном от литературоведческого смысле [5, с. 32].

Однако следует заметить, что в отношении Кьеркегора практически все исследователи считают: скрытый или намеренно декларируемый автобиографизм – один из основополагающих признаков мыслящего персонажа датского писателя, что ни в коей мере не стирает дистанцию между автором и его концептуальным персонажем и не ставит их в отношения тождества.

Чеховское повествование от первого лица (не монолог героя, а именно рассказ от первого лица) занимало особое место в зрелом творчестве Чехова. Николай Степаныч («Скучная история»), Художник («Дом с мезонином»), Мисаил Полознев («Моя жизнь») – все эти персонажи можно назвать (с известной долей условности и «оглядкой на Кьеркегора») если не

концептуальными персонажами, то персонажами-«псевдонимами» автора. Для Чехова, как и для Кьеркегора, герой, скрыто несущий автобиографическую нагрузку, служил своеобразным экзистенциальным экспериментом над самим собой, представлял один из экзистенциальных модусов. Это важно для исследователей чеховского творчества, потому что такие персонажи-«псевдонимы» помогают выявить концептуальные основы творчества писателя.

Познакомиться с произведениями Кьеркегора русский читатель впервые смог в 80-е годы XIX в. Известный популяризатор творчества датского писателя в России Петр Ганзен перевел на русский язык несколько частей его книги «Или-или», а именно «Афоризмы эстетики», «Дневник обольстителя» и «Гармоническое развитие в человеческой личности эстетических и этических начал». Как отдельное издание книга «Или-или», переименованная Ганзеном в духе актуальных проблем времени как «Наслаждение и долг», появилась в 1894 г. в Петербурге. Чехов мог читать сочинения предшественника экзистенциализма еще в 1885 году по журнальным публикациям. Возможно, Чехова привлекла не только близкая ему нравственно-философская проблематика (проблема долга и самостояния всегда волновали Чехова), но и не чуждая ему игра псевдонимами [2, с. 13].

Главное, что сближает датского философа и Чехова (помимо автобиографического подтекста персонажей-«псевдонимов») – это экзистенциально-экспериментальный характер персонажа. Русский философ-экзистенциалист Лев Шестов писал: «Иванов» и «Скучная история» представляются мне вещами, носящими наиболее автобиографический характер. В них почти каждая строчка рыдает – и трудно предположить, чтобы так рыдать мог человек, только глядя на чужое горе» [1, с. 569]. Елена Толстая, говоря о драме «Иванов», уверена: «Шестов был прав: тут все личное, вплоть до мыслей о самоубийстве» [9, с. 48].

Полагаемый жизненный результат таких экзистенциально-литературных экспериментов – осуществить собственную экзистенциальную самоидентификацию и даже психотерапию. Автобиографическую основу «Скучной истории» убедительно доказала Марена Сендерович. Повесть стала следствием кризиса, который переживался писателем в 1888-1889 гг.: «Чехова мучит неудовлетворенность самим собой, характером своего писательства» [7, с. 36]. Он терзался творческим бессилием и страдал от конфликтной ситуации общего признания и общего непонимания, которые и находят свое наиболее полное и глубокое осмысление в «Скучной истории». Здесь состояние творческого кризиса «получает свою экзистенциалистскую формулировку как ситуация отчуждения имени, которое становится независимым от своего носителя и не только больше не имеет ничего общего с ним самим, но и мешает ему жить, стоит между ним и миром и обрекает его самого на неподлинное существование» [7, с. 38]. Неслучайно же первоначально повесть имела название «Я и мое имя».

Напомним, что повесть «Скучная история» была создана, по словам самого писателя, под «отвратительным впечатлением» от смерти его брата Николая в 1889 г. Угроза смерти заставила чеховского профессора задуматься о своем «Я» как таковом. «Пограничная» ситуация, описанная в повести, литературной с точки зрения, конечно, не нова. Банально было бы напоминать, например, о переключках с толстовской «Смертью Ивана Ильича». Новой и нетривиальной эта экзистенциальная ситуация была для самого Чехова как для частного отдельного человека: «Наша семья еще не знала смерти, и гроб пришлось видеть у себя впервые» [10, с. 227]. Смерть перестала быть чем-то абстрактным и со всей очевидностью заявила о себе в жизни Чехова. Чеховское «отчуждение имени», трагическое осознание реальности конца жизни и жажда подлинного существования были воплощены в главном герое «Скучной истории».

Герой стал для Чехова своеобразным персонажем-«псевдонимом» (подчеркнем, что повесть написана не просто от первого лица, но в форме исповеди). В отличие от концептуального персонажа, персонаж-«псевдоним» является полноценным литературным героем.

Так же, как Кьеркегора, Чехова интересовал «пациент» с диагнозом «хиреющая экзистенция» [12, с. 13]. Почти натуралистичное, безжалостное изображение такого «пациента» подспудно призывало читателя задуматься о собственном существовании, о путях восстановления подлинной экзистенции. Таким пациентом, возможно, считал себя и Чехов, поскольку Николай Степанович, как персонаж-медик, мог олицетворять иронический призыв автора к самому себе: «Врачу, исцелися сам!».

«Скучная история», безусловно, стала для Чехова решающим этапом биографии и творчества. М. Сендерович, подчеркивая, что повесть «явилась выражением, но ничуть не преодолением кризиса», справедливо заключает: «Жизненным ответом <...> была поездка на Сахалин, глубоким мотивом которой явилось прежде всего бегство от неподлинного существования» [7, с. 39-40]. Образ умирающего старого профессора Николая Степановича, рассматриваемый в качестве персонажа-«псевдонима», был для его автора воплощением эстетической экзистенции: он послужил толчком к размышлениям о другом экзистенциальном уровне, в терминах кьеркегоровской концепции о стадиях жизненного пути, этическом существовании.

Эстетическую позицию занимает и другой чеховский персонаж-«псевдоним» – Художник из рассказа «Дом с мезонином», где, на наш взгляд, в общих чертах воплощается конфликт известного стихотворения А. С. Пушкина «Поэт и толпа» [13, с. 10190]. «Непосвященная» в тайны искусства Лида требует от Художника служения народу, результатом которого представляется ей конкретная, быстрая польза «малых дел», другими словами, создание «печных горшков». Художник же, хотя не приписывает себе функции небожителя, «небес избранника» или «божественного посланника», но признает высшее предназначение искусства – служить красоте мира и человека.

Художника можно отнести к группе чеховских донжуанов, для которых возлюбленная является воплощением идеальной любви, то есть, как мы отмечали ранее, реальная женщина их интересует только как объект романтических мечтаний [3, с. 83-86]. Любовь Художника живет в воспоминаниях гораздо зримее и осязаемее, чем это могло осуществиться в действительности, если бы он нашел Женю. Чеховский Художник свидетельствует о непреодолимом влиянии эстетических воззрений на жизнь, но, в отличие от типичных эстетиков, чеховскому персонажу-«псевдониму» дороги этические ценности. Как никто другой, он сознает необходимость человеческого взаимопонимания, любви, открытости друг к другу, значимости человеческой индивидуальности и ее права на собственный выбор. И, как ни парадоксально, но, с точки зрения этического и эстетического, Лида Волчанинова, ничтоже сумняшеся заставившая страдать сестру и мать, – эстетик, поскольку она признает только себя, свою правду, игнорирует подлинность существования других.

Персонажем-«псевдонимом», олицетворяющим эстетическую экзистенцию, становится для Чехова главный герой повести «Моя жизнь» Мисаил Полознев. В основу этого образа, по замечанию С. В. Тихомирова, легли автобиографические мотивы взаимоотношений Чехова и его отца [8, с. 145-152]. Мисаил – этик, и это не является чем-то неординарным. Полознев – обычный человек, принимающий себя таким, какой он есть, и стремящийся быть собой, а не кем-то. Вероятно, поэтому ему не дают роли в городском театре: Мисаил не актер, но рабочий сцены и декораций; он не играет в жизнь (актерство удается эстетикам), а обустроивает ее.

Мисаил неприхотлив во всем, он не ищет другого мира, хотя и он способен чувствовать красоту искусства и поэзии, дорожить культурой быта. Именно этим можно объяснить его тяготение к красивой Маше Должиковой, которая напоминает герою экзотическую птицу, разительно отличающуюся от безликих жителей провинции.

Этическая позиция Мисаила лишь внешне может напомнить толстовское «опрощение». Мисаил стремится не к опрощению, а к тому, чтобы жить своим трудом, никого не обременяя, быть честным во всем и справедливым. Для Мисаила его рабочая одежда лишь рабочая одежда и не более, для Маши – это знак, атрибут, театральные декорации для роли опрощенца. Физический труд, опрощение в глазах большинства культурных представителей социума возвращали интеллигенцию к простому народу. Нравственное же значение труда для Мисаила Полознева – возвращение к самому себе через приобщение к общечеловеческому, через обретение своего призвания [4, с. 341].

Смысл жизни человека, который обладает мужеством взять на себя ответственность за собственное «Я», никем не может быть определен и оправдан, поскольку для самого Чехова так же, как и для его персонажей-«псевдонимов», присутствие Бога (или связь с Богом) ничем и никем не может быть гарантировано. Единственное обращение чеховского героя к небу в порыве отчаяния остается, разумеется, без ответа.

Персонажи-«псевдонимы» были для Чехова не только возможностью личного самоопределения, но и одним из способов не прямой коммуникации с читателем - необходимым и желанным сотворцом автора в осмыслении различных мировоззренческих экзистенциальных позиций, в поиске настоящей правды.

## ЛИТЕРАТУРА

1. А. П. Чехов: pro et contra. / Сост., предисл., общ. ред. И. Н. Сухих; послесл., примеч. А. Д. Степанова. СПб. : РХГИ, 2002. 1072 с.
2. Зайцева Т. Б. Художественная антропология А. П. Чехова : экзистенциальный аспект (Чехов и Кьеркегор) : автореф. дис. ... доктора филол. наук. Екатеринбург, 2015. 42 с.
3. Зайцева Т. Б. Чехов и Кьеркегор о любви-воспоминании // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 5 (16). С. 82-87.
4. Зайцева Т. Б. «Этический» и «эстетический» способы существования в повести А. П. Чехова «Моя жизнь» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2008. № 22. С. 336-348.
5. Лашов В. В., Тетенков Н. Б. Роль псевдонимов в философии С. Кьеркегора // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. Философия. Социология. Право. 2012. № 20 (139). Вып. 22. С. 31-36.
6. Проектный философский словарь: Новые термины и понятия / под ред. Г. Л. Тульчинского и М. Н. Эпштейна. СПб. : Алетейя, 2003. 512 с.
7. Сендерович М. Антон Чехов: драма имени // Русская литература. 1993. № 2. С. 30-41.
8. Тихомиров С. В. Творчество как исповедь бессознательного: Чехов и другие (Мир художника – мир человека: психология, идеология, метафизика). М. ; Ярославль : Изд-во «Ремдер». 2002. 160 с.
9. Толстая Е. Поэтика раздражения. М. : Радикс, 1994. 400 с.
10. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма: В 12 т. Т. 3. М. : Наука, 1976. 575 с.
11. Шестов Л. Апофеоз беспочвенности: Опыт адогматического мышления. Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1991. 214 с.
12. Щитцова Т. В. Кьеркегор постфактум // Кьеркегор С. Заключительное ненаучное послесловие к «Философским крохам». Минск: И. Логвинов, 2005. С. 9-18.
13. 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. N 17. P. 10185-10196.

*T. B. Zaitseva* (Magnitogorsk, Russia)

## CHARACTER-«PSEUDONYM» IN CHEKHOV'S WORK

**Abstract.** The relevance of the article is determined by the need for philosophical understanding of Chekhov's work in accordance with the search for new methods of modern literary studies and its interdisciplinary focus. Research methods: hermeneutical, biographical, narrative. The concept of a conceptual character is formed in the study of philosophical and literary works of the Danish existentialist Søren Kierkegaard. The researchers believe that the hidden or deliberately stated autobiography is one of the fundamental features of the pseudonym (conceptual persona) of the Danish writer, which in no way erases the distance between the author and his character-"pseudonym" and does not make them dependent on identity. The result of this article is a conclusion about the conceptual significance of characters-«pseudonyms» in Chekhov's work, similar to authors-characters of Kierkegaard, not identical to the author, but representing an existential position (aesthetic or ethical), the choice of which depends both on the author and on the reader. Chekhov's first-person narration (not the monologue of the character, namely the story in the first person) occupied a special place in Chekhov's mature works. Nikolai Stepanych («Boring story»), Artist («House with mezzanine»), Misail Poloznev («My life») – all these characters can be called characters-«pseudonyms» of the author. Just as for Kierkegaard, for Chekhov, each of his characters, having an autobiographical basis, undoubtedly present, although hidden, served as a kind of existential experiment on himself. For researchers of Chekhov's works it is important that these characters-"pseudonyms", help to identify the conceptual foundations of Chekhov's works. The novelty and significance of the research consists in a new aspect of the consideration of Chekhov's works, reliance on authoritative research, as well as in the possibility of applying the results of the study to a wide range of topics related to the study of Chekhov's works and the philosophical

potential of Russian literature.

**Keywords:** character-«pseudonym», conceptual character, autobiography, ethical, aesthetic, reader, indirect communication, existentialism, Chekhov, Kierkegaard.

## REFERENCES

1. A. P. Chekhov: pro et contra, Sost., predisl., obshch. red. I. N. Sukhikh; poslesl., primech. A. D. Stepanova, Saint Petersburg, RKhGI, 2002, 1072 p.
2. Zaitseva T. B. Khudozhestvennaya antropologiya A. P. Chekhova : ekzistentsial'nyi aspekt (Chekhov i Kirkegor), avtoref. dis. ... doktora filol. nauk, Ekaterinburg, 2015, 42 p.
3. Zaitseva T. B. Chekhov i Kirkegor o lyubvi-vospominanii, Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki, 2012, no 5 (16), pp. 82-87.
4. Zaitseva T. B. «Eticheskii» i «esteticheskii» sposoby sushchestvovaniya v povesti A. P. Chekhova «Moya zhizn'», *Problemy istorii, filologii, kul'tury* [Problems of History, Philology and Culture], 2008, no 22, pp. 336-348.
5. Lashov V. V., Tetenkov N. B. Rol' psevdonimov v filosofii S. K'erkegora. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo* [Belgorod State University. Scientific bulletin. Philosophy. Sociology. Law], 2012, no 20 (139), vol. 22, pp. 31-36.
6. Proektivnyi filosofskii slovar': Novye terminy i ponyatiya / pod red. G. L. Tul'chinskogo i M. N. Epshteina, Saint Petersburg, Aleteiya, 2003, 512 p.
7. Senderovich M. Anton Chekhov: drama imeni, *Russkaya literatura* [Russkaya Literatura], 1993, no 2, pp. 30-41.
8. Tikhomirov S. V. Tvorchestvo kak ispoved' besoznatel'nogo: Chekhov i drugie (Mir khudozhnika – mir cheloveka: psikhologiya, ideologiya, metafizika), Moscow ; Yaroslavl', Izd-vo «Remder», 2002, 160 p.
9. Tolstaya E. Poetika razdrzheniya Moscow, Radiks, 1994, 400 p.
10. Chekhov A. P. Polnoe sobranie sochinenii i pisem: V 30 t. Pis'ma: V 12 t. T. 3, Moscow : Nauka, 1976, 575 p.
11. Shestov L. Apofeoz bespochvennosti: Opyt adogmaticheskogo myshleniya, Leningrad, Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1991, 214 p.
12. Shchittsova T. V. Kirkegor postfaktum, Kirkegor S., Zaklyuchitel'noe nenauchnoe posleslovie k «Filosofskim krokhkam». Minsk : I. Logvinov, 2005, pp. 9-18.
13. 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, pp. 10185-10196.

---

Зайцева Т. Б. Персонаж-«псевдоним» в творчестве Чехова // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 68-72.

Zaitseva T. B. Character-«Pseudonym» in Chekhov's Work, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 1, pp. 68-72.

### Сведения об авторах

**Зайцева Татьяна Борисовна** - доцент, доктор филологических наук, доцент кафедры языкознания и литературоведения Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, tbz@list.ru

#### Author:

**Tat'yana B. Zaitseva**, associate professor, Doctor of Science in Philology, associate professor at the Department of Linguistics and Literature, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; tbz@list.ru



УДК: 371.13:379.83/.84

*О. В. Гневэк (Магнитогорск, Россия)*  
*Л. И. Савва (Магнитогорск, Россия)*

### РАЗВИТИЕ ВОЖАТСКОГО ДВИЖЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ К ОСВОЕНИЮ ПРОФЕССИЙ БУДУЩЕГО

**Аннотация.** Современную подготовку вожатых для детских образовательно-оздоровительных центров необходимо рассматривать в общем контексте развития рекреационного образования. Для реализации указанной цели требуется переход к профессиональному обучению представителей новых профессий, таких как игромастер, игропедагог, модератор образования, разработчик инструментов обучения новым состояниям сознания, тренер по майнд-фитнесу. Профессиональная подготовка представителей новых профессий возможна в рамках трансформированных программ профиля «Педагог дополнительного образования» либо в ходе параллельного обучения профессиям в системе дополнительного профессионального образования. Для студентов необходимость овладения профессиями будущего обнаруживает летняя вожатская практика. Такую конструктивную мотивацию необходимо поддерживать у студентов на всех последующих этапах вузовского обучения и одновременно с этим противодействовать наметившейся политизации педагогического образования - отрицательной тенденции, по мнению авторов.

**Ключевые слова:** вожатый, рекреационное образование, профессии будущего, политизация педагогической подготовки.

В настоящее время детские оздоровительные центры рассматриваются как дополнительные образовательные пространства, в условиях которых дети оздоравливаются и саморазвиваются в игровой форме. Для целесообразного управления досуговой деятельностью детей и подростков в «Перечне поручений Президента РФ, связанных с организацией отдыха и оздоровления детей»<sup>1</sup>, определены задачи организации и разработки профессиональных стандартов для работников детских образовательно-оздоровительных центров (ДООЦ).

Среди педагогов ДООЦ особое место занимают вожатые, являющиеся интеллектуальным центром реализации образовательно-оздоровительных мероприятий. В последние годы Министерство образования и науки РФ обратило пристальное внимание на профессиональную подготовку вожатых, во многом инициировав возрождение самого вожатского движения, созданного еще в период существования СССР. В учебные планы образовательных программ по укрупненной группе специальностей и направлений (УГСН) «Образование и педагогические науки» возвращен модуль «Основы вожатской деятельности» [1], ориентированный на профессиональную подготовку педагогов-организаторов для ДООЦ. Указанная программа предусматривает 7 содержательных элементов - модулей: психолого-педагогическое сопровождение деятельности вожатых; история вожатского дела; нормативно-правовые основы работы вожатого; информационно-медийное сопровождение деятельности вожатого; основы безопасности жизнедеятельности; организация массовых мероприятий; профессиональная этика и культура вожатого [2].

Реализация программы продемонстрировала целый ряд очевидных достоинств, но одновременно обнажила и ее некоторую ограниченность. Многолетний опыт организации летней вожатской практики свидетельствует, что современным детям и подросткам интереснее общаться с единомышленниками - людьми (не всегда сверстниками) близкими им по интересам, избранному хобби, увлечению и т. п. Обычные детские смены превратились в тематически ориентированные заезды, предполагающие, в соответствии с темой, приглашение из

---

<sup>1</sup> Перечень поручений по вопросам организации отдыха и оздоровления детей. ПП-1300. от 6 июля 2016 года [Электронный ресурс] // Администрация Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/52491> (дата обращения: 15.07.2016).

вестных людей, педагогов, ученых, артистов – одним словом, кумиров детей. Школьники получили возможность погрузиться в избранную область интересов и существенно углубить свои компетенции. В этих условиях современный вожатый должен быть готов вместе с детьми включиться в новую для себя область интересов, т. е. быть готовым к самообучению в занимательной форме.

Изменение концепции организации детского отдыха в его отношении к образовательной деятельности привело к появлению нового понятия «рекреационное образование». Его определяют как «вид образования, который направлен на проведение перерывов, отдыха, восстановление сил (расширенное воспроизводство физических, интеллектуальных, умственных и эмоциональных сил) и здоровья детей, организацию их свободного времени и не сопровождается повышением уровня образования» [3]. Определились также подвиды рекреационного образования, а именно: отдых, оздоровление, организация досуга во время перерывов, каникул в образовательном процессе. Все они по природе своей предполагают преимущественную реализацию игровых форм, использование занимательных по сути видов работ, ориентированных на воспроизводство или стимулирование, физических, интеллектуальных, умственных и эмоциональных сил.

Совершенно очевидно, что новое понимание содержания детского досуга предполагает масштабную координацию взаимодействий органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации с организациями, обеспечивающими отдых и оздоровление детей. Более того, необходима скорейшая переориентация педагогических вузов на подготовку специалистов в области рекреационного образования. В подобных специалистах остро нуждаются организации следующих типов:

- организации отдыха и оздоровления детей сезонного и круглогодичного действия, стационарного либо нестационарного (палаточного) типа с круглосуточным, либо дневным пребыванием (загородные лагеря отдыха детей и их оздоровления, детские оздоровительные центры, базы и комплексы, детские оздоровительно-образовательные центры);
- специализированные (профильные) лагеря (спортивно-оздоровительные и другие лагеря),
- санаторно-оздоровительные детские лагеря и иные организации;
- лагеря, созданные образовательными организациями для отдыха и оздоровления обучающихся в каникулярное время (с круглосуточным или дневным пребыванием);
- детские лагеря труда и отдыха;
- детские лагеря палаточного типа;
- детские лагеря различной тематической направленности (оборонно-спортивные, туристические, эколого-биологические, творческие, историко-патриотические, технические, краеведческие и другие лагеря), созданные при организациях социального обслуживания, санаторно-курортных организациях, общественных организациях (объединениях) и т.п.

Важно определиться с конкретными видами профессий специалистов рекреационного образования: одна часть профессий ориентирована только на реализацию специфики как конкретных типов ДООЦ, другая - на обслуживание нужд, общих для центров отдыха и оздоровления. Для рекреационного образования необходимы специалисты новых для области традиционной педагогики профессий. В первую очередь требуется подготовка таких специалистов, как игромастер и игропедагог [4].

Не требует особого доказательства тезис о том, что обучение через игру является испытанной и результативной формой, рождающей, в силу своей занимательности, глубокий познавательный интерес, дух соперничества и стимулирующей развитие творческих способностей играющих. Игромастер в большей степени выступает в роли разработчика игр с использованием различных симуляторов, в то время как игропедагог будет не только разрабатывать игровые методики обучения, но и сам выступать их активным участником (персонажем).

Модератор образования, объединяя детей на основе единого интереса, хобби, может организовать творческую проблемную группу для разработки и реализации конкретного проекта, занимательного и актуального для всех членов временного коллектива. Разработчик инструментов обучения новым состояниям сознания осуществляет тренинги, ориентирован-

ные на повышение концентрации, расслабление и т. п., а тренер по майнд-фитнесу реализует программы развития необходимых когнитивных навыков у детей по их желанию (например, память, концентрацию внимания, скорость чтения, устный счет и др.).

Все названные профессии при условии трансформации программ профиля «Педагог дополнительного образования» могут быть освоены креативным российским студенчеством и прежде всего студентами-педагогами. Они постигают основы вожатской деятельности на практике и поэтому осознают меру востребованности указанных выше профессий. Другим вариантом получения новых профессий может стать параллельное дополнительное профессиональное образование.

Очевидно, что работа вожатого, открывающая дверь в новые педагогические сферы деятельности, сохраняет свою актуальность для любого типа оздоровительно-образовательного центра, поэтому подготовка вожатых, а впоследствии и представителей новых профессий, должна стать, с нашей точки зрения, важной частью профессиональной подготовки педагогов в целом.

Это обстоятельство осознается и разработчиками концепции возрождения вожатского движения, вносящими политическую составляющую в этот процесс. Говорить о наличии указанной тенденции позволяют результаты обсуждения министерского документа «Пояснительная записка к системе непрерывных практик студентов, направленных на формирование умений реализовывать профессиональные функции, связанные с воспитанием»<sup>2</sup>. Данный документ распространяет созданную Костромским государственным университетом программу педагогических практик. Костромские разработчики ориентировали всю программу на отработку студентами одной-единственной компетенции, связанной с организацией воспитательной (внеурочной) работы в общеобразовательных организациях, в организациях отдыха детей и их оздоровления, а именно «способности решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности» (ПК-3)<sup>3</sup>.

При этом летняя вожатская практика студентов-педагогов, как и две другие - учебная и производственная, направлены отнюдь не на открытие значимости новых профессий, следовательно, в полной мере не способны решить задачи, поставленные в Поручениях Президента<sup>4</sup>. Система учебных и производственных практик, выстроена в Программе следующим образом:

- 2 курс: учебная «общественно-педагогическая» распределенная практика в качестве вожатого или педагога-организатора в школе;

- летняя производственная педагогическая практика в загородных лагерях в качестве вожатого;

3 курс: производственная педагогическая практика в качестве учителя-предметника и классного руководителя в школе.

Целью общественно-педагогической практики считается формирование профессиональных компетенций в сфере воспитательной работы с детьми и подростками, отработка умений подготовки и проведения общешкольных дел, сопровождения участия школьников в деятельности Российского движения школьников<sup>5</sup> (РДШ), других общественных объединений, органов ученического самоуправления<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> Пояснительная записка к системе непрерывных практик студентов, направленных на формирование умений реализовывать профессиональные функции, связанные с воспитанием : приложение к письму департамента государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи Министерства образования и науки РФ. № 09-507 от 06.04.2018.

<sup>3</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 г. № 1426 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. URL: <http://fgosvo.ru/news/8/15> (дата обращения: 02.02.2018).

<sup>4</sup> Перечень поручений по вопросам организации отдыха и оздоровления детей. ПР-1300. от 6 июля 2016 г.

<sup>5</sup> Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» [Электронный ресурс] // Российское движение школьников [Сайт]. URL: <http://xn--80aootoba.xn--d1axz.xn--p1ai/about>

<sup>6</sup> Пояснительная записка к системе непрерывных практик студентов, направленных на формирование умений реализовывать профессиональные функции, связанные с воспитанием. 2018. п. 4.

Целью летней производственной практики является отработка у студентов профессиональных умений и навыков работы в качестве вожатого с временным детским объединением в организациях и учреждениях оздоровления и отдыха детей и подростков<sup>7</sup>

В рамках современных требований к вожатскому корпусу, именно молодые педагоги должны продемонстрировать в ДООЦ современные образовательные практики, интегрирующие в своем содержании развлекательный, воспитательный и обучающий потенциал; преобразовать оздоровительные центры в площадки реализации инновационных образовательных проектов, выступить инициаторами привлечения детей в ряды членов РДШ.

Для привлечения школьников в ряды РДШ в последние годы создаются многочисленные учебно-методические пособия, требования которых сводятся к логически прозрачному алгоритму (см. Таблица).

Таблица

**Памятка для работы со школьным активом**

<b>Алгоритм работы с обучающимися при наличии организации РДШ</b>	<b>Алгоритм работы с обучающимися при частичной популяризации РДШ</b>	<b>Алгоритм работы с обучающимися при отсутствии актива РДШ</b>
Если в школе есть актив РДШ	Если в школе есть органы ученического самоуправления, детская организация, не связанная с деятельностью РДШ	Если в школе отсутствуют органы ученического самоуправления и отсутствует актив РДШ
Соберите активистов, проведите разговор о том, какие дела Вы можете провести вместе с ребятами для школы, микрорайона	Примите участие в заседании органа ученического самоуправления, актива детской организации для того, чтобы познакомиться с деятельностью ребят	Подготовьте короткое сообщение о РДШ. На классных часах (5-11 класс) расскажите о деятельности РДШ
При необходимости проведите занятие по развитию лидерских компетенций актива	Проведите с ребятами встречу и расскажите о деятельности РДШ. Обсудите, как школьный актив, ученики могут включиться в деятельность РДШ	Проведите «Акт добровольцев» - пригласите всех, кто хочет сделать жизнь школы интереснее, разнообразнее. На встрече обсудите, что хотят и могут сделать сами ребята для улучшения жизни. Проведите занятие по развитию лидерских компетенций актива
Проведите коллективное планирование совместной деятельности студентов и школьного актива; подготовьте, проведите интересные и полезные для ребят дела, проанализируйте их вместе с ребятами	Проведите коллективное планирование совместной деятельности студентов и школьного актива; подготовьте, проведите интересные и полезные для ребят дела, проанализируйте их вместе с ребятами	Проведите коллективное планирование совместной деятельности студентов и школьников; подготовьте, проведите интересные и полезные для ребят дела, проанализируйте их вместе с ребятами

Задача вовлечения школьников в ряды РДШ представляется благородным делом, но она не должна решаться исключительно «сверху», поскольку без продуманных механизмов, без специальной подготовки кадрового состава образовательных учреждений, без сопровождающей социальной рекламы, без демонстрации привлекательности организации на региональном и государственном уровне все предлагаемые усилия рискуют превратиться в «кампанейщину».

Студент-практикант, приходящий на учебную или производственную практику, «вписывается в систему», решая насущные проблемы самой образовательной организации, и его усилия по популяризации РДШ могут быть просто не оценены или оценены неверно. Программа Российского движения школьников не ориентирована на выполнение целей и задач различных видов педагогических практик. Не ориентирована она и подготовку будущих

<sup>7</sup> Там же.

педагогов к освоению новых профессий. При этом студент, демонстрирующий компетенции представителя профессии будущего, во время прохождения любого вида практики вызовет больший интерес у педагогического коллектива, нежели молодой педагог, решающий не свойственные ему политические задачи. Считаем, что следует продумать иной механизм, позволяющий каждому школьнику понять, что РДШ – движение широких возможностей. Для этого требуется вдумчивое осмысление накопленного движением опыта и его популяризация через социальные сети и СМИ. В этой связи инновации в области вожатского движения целесообразно связать с освоением будущими учителями новых профессий. В рамках этих профессий вполне логично разработать приемы и способы популяризации РДШ в среде российской молодежи.

Итак, осмысление современных вызовов к системе образования и явного социального заказа общества на освоение педагогами новых профессий позволяет утверждать, что будущих педагогов следует ориентировать в теории и на практике на освоение профессий будущего. Этот процесс целесообразно начинать в период подготовки студентов-педагогов к летней вожатской практике и продолжать его на всех последующих этапах вузовского обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Примерная программа модуля «Основы вожатской деятельности» для обучающихся в рамках УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки [Электронный ресурс]. М., 2017 // Московский педагогический государственный университет [Сайт]. URL: <http://mpgu.su/wp-content/uploads/2017/08/Programma-Osnovyi-vozhatskoy-deyatelnosti-utv-FUMO-2.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).
2. Сысоева М. Е., Хапаева С. С. Основы вожатского мастерства. Курс лекций. Рабочая тетрадь. М.: Центр гуманитарной литературы «РОН», 2002. 128 с.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. N 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Портал ГАРАНТ.РУ (Garant.ru). URL: Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/70440506/#ixzz5I8nfMdSX> (дата обращения: 02.02.2018).
4. Атлас новых и вымирающих профессий [Электронный ресурс]. URL: [https://pikabu.ru/story/atlas\\_novyikh\\_i\\_vyimirayushchikh\\_professiy\\_4686313](https://pikabu.ru/story/atlas_novyikh_i_vyimirayushchikh_professiy_4686313) (дата обращения: 02.02.2018).

*O. V. Gnevek (Magnitogorsk, Russia)*  
*L. I. Savva (Magnitogorsk, Russia)*

## DEVELOPMENT OF CAMP COUNSELLORS' MOVEMENT IN THE CONTEXT OF TRAINING FOR ACQUIRING PROFESSIONS OF THE FUTURE

**Abstract.** Today's training of counsellors for children's educational and health centres should be considered in the general context of recreational education development. To achieve goals of this education, it is necessary to turn to professional training of representatives of new professions such as a game-master, a game-educator, an education moderator, a developer of training tools for new states of consciousness and a mind fitness trainer. Professional training of representatives of new professions is possible within the framework of the transformed curricula of "Teacher of Additional Education" or concurrent profession training in the system of additional vocational education. Summer camp counsellors' practice reveals the urgent necessity of mastering professions of the future. This motivation should be supported at all subsequent stages of university education. The emerging politicization of pedagogical education is assessed as a negative tendency.

**Keywords:** camp counsellor, recreational education, professions of the future, politicization of pedagogical training.

## REFERENCES

1. Primernaya programma modulya «Osnovy vozhatskoi deyatel'nosti» dlya obuchayushchikhsya v ramkakh UGSN 44.00.00 «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki [Elektronnyi resurs]. Moscow, 2017, Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet [Sait], URL: <http://mpgu.su/wp-content/uploads/2017/08/Programma-Osnovyi-vozhatskoy-deyatelnosti-utv-FUMO-2.pdf>

content/uploads/2017/08/Programma-Osnovyi-vozhatskoy-deyatelnosti-utv-FUMO-2.pdf (data obrashcheniya: 02.02.2018).

2. Sysoeva M. E., Khapaeva S. S. *Osnovy vozhatskogo masterstva. Kurs lektsii. Rabochaya tetrad'*, Moscow, Tsentr gumanitarnoi literatury «RON», 2002. 128 p.

3. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 1 iyulya 2013 g. no. 499 "Ob utver-zhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noi deyatelnosti po dopolni-tel'nyim professional'nyim programmam" (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Elektronnyi resurs], Portal GARANT.RU (Garant.ru). URL: Sistema GARANT: <http://base.garant.ru/70440506/#ixzz5I8nfMdSX> (data obrashcheniya: 02.02.2018).

4. Atlas novykh i vymirayushchikh professii [Elektronnyi resurs], URL: [https://pikabu.ru/story/atlas\\_novyikh\\_i\\_vymirayushchikh\\_professiy\\_4686313](https://pikabu.ru/story/atlas_novyikh_i_vymirayushchikh_professiy_4686313) (data obrashcheniya: 02.02.2018).

---

Гневэк О. В., Савва Л. И. Развитие вожатского движения в контексте подготовки студентов к освоению профессий будущего // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 73-78.

Gnevек O. V., Savva L. I. Development of Camp Counsellors' Movement in the Context of Training for Acquiring Professions of the Future, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 2, pp. 73-78.

#### *Сведения об авторах*

**Гневэк Ольга Владимировна** - профессор, доктор педагогических наук, директор Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия; [gnevек.olga@yandex.ru](mailto:gnevек.olga@yandex.ru)

**Савва Любовь Ивановна** - профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, Магнитогорск, Россия; [savva.53@mail.ru](mailto:savva.53@mail.ru)

#### *Authors:*

**Ol'ga V. Gnevек**, professor, Doctor of Science in Pedagogy, Director of the Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), Magnitogorsk, Russia; [gnevек.olga@yandex.ru](mailto:gnevек.olga@yandex.ru).

**Liubov' I. Savva**, professor, doctor of Science in Pedagogy, professor at the Department of Pedagogy, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia; [savva.53@mail.ru](mailto:savva.53@mail.ru).

### ЛЮБЯЩИЙ ЯЗЫК ДА ВКУСИТ ОТ ПЛОДОВ ЕГО. К ЮБИЛЕЮ УЧЕНОГО

**Аннотация.** Статья посвящена анализу основных научно-исследовательских достижений профессора, доктора филологических наук, заведующего кафедрой русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова Любови Николаевны Чурилиной. Начиная с работы над кандидатской диссертацией и по настоящее время интерес к языку в рамках антропоцентрического подхода остается для ученого приоритетным, поскольку именно такая научная парадигма позволяет реконструировать образ человека, создающего язык и отражающегося в нем. Текст становится в трудах Л. Н. Чурилиной главным предметом изучения, его анализ дает возможность интегрировать идеи разных наук: лингвистики, психолингвистики, литературоведения, психологии, философии. Научные статьи, монографии, учебные пособия, написанные Л. Н. Чурилиной, вызывают интерес филологов, а также всех, кто интересуется текстом, его организацией, возможностью слова наполняться в нем особым смыслом.

**Ключевые слова:** Л. Н. Чурилина, языковая личность, функциональная лексикология, лексическая структура текста, дискурсивные исследования, когнитивная метафора.

Рассматривая научную деятельность профессора Любови Николаевны Чурилиной, нельзя не отметить ее любовь к слову и его возможностям «рассказать» о человеке и мире, в котором он живет. Антропоцентрический подход к изучению языка стал определяющим для научных изысканий ученого.



Принципы актуальности и новизны исследования никогда не были для работ Любови Николаевны формальными: ее монографии или статьи всегда несут новые научные идеи, представляют свежую и нестандартную точку зрения даже на известные языковые и речевые факты. Так, еще на стадии написания кандидатской диссертации Любовь Николаевна вводит в научную парадигму исследования художественного текста понятие «лексическая тема персонажа», определяя его как «совокупность выявляемых в процессе анализа лексической организации текста языковых средств, функционально связанных с презентацией субъекта внутритекстовой действительности и содержащих элементы информации об этом субъекте» [6, с. 139]. Это был новый взгляд на реализацию системных связей средств языка при конструировании текста.

Любое новое понятие требует изучения. Серия статей Любови Николаевны предлагает различные возможности анализа лексической темы персонажа. В работе «Персонаж как особая тема текста и ее лексический эквивалент» [8] решается вопрос о критериях отбора текстовых фрагментов, лексический состав и структура которых и формируют персонажную тему. Л. Н. Чурилина выделяет текстовые фрагменты разной субъектной отнесенности: во-первых, персонажную речь; во-вторых, текстовые фрагменты, относящиеся к «неперсонажной субъектной сфере, где информация уточняется и дополняется»; в-третьих, «субъектную сферу – “другого”, персонажа(ей), выступающего(их) в определенной текстовой ситуации в роли субъекта оценки» [8, с. 112]. Важность и продуктивность такого подхода к персонажу текста художественного произведения определяется открывающимися перспективами исследования, прежде всего тем, что результатом анализа текстовой лексической темы персонажа «может стать построение художественной модели человека, одного из возможных его вари-

антов» [8, с. 112].

Интересным представляется и анализ специфики функционирования таких слов в дискурсе персонажа, которые в системе языка определяются как «асемантические». Предметом рассмотрения в статье «Местоименное слово как элемент словаря языковой личности» [7] становится группа личных местоимений в дискурсе персонажа романа Ф. М. Достоевского «Бесы» Петра Верховенского. Л. Н. Чурилина обращается к словам, лишенным сигнификативного значения, и проводит анализ текстового, денотативного значений личных местоимений, открывая и определяя своеобразие ««мироустройства» личности» [7, с. 118].

Проблема лексической темы персонажа продолжает рассматриваться в статье «Антропоцентрический принцип в исследовании лексической структуры художественного текста» [4], где решаются проблемы индивидуального лексикона персонажа, под которым понимается: «репрезентированный в тексте словарь виртуальной языковой личности, или индивидуальная лексическая система («присвоенный язык»), являющаяся средством экспликации индивидуального образа мира» [4, с. 66]. Предметом рассмотрения статьи становятся ключевые слова, по-разному понимаемые в лингвистике в зависимости от объекта изучения. Как следствие, для анализа особенностей индивидуального лексикона Л. Н. Чурилина вводит термин «смысловые доминанты», понимая под ним «концептуально значимые единицы индивидуального лексикона» [4, с. 68].

Обобщение многолетней работы над проблемами исследования художественного текста в антропоцентрическом аспекте и «реконструкции по вербальным опорам языковой личности персонажа» нашло свое выражение в монографии ««Языковая личность» в художественном тексте» [11], вышедшей в издательстве «Флинта» и пережившей на сегодняшний день семь изданий.

Обращение к проблемам языковой личности, лексической структуры художественного текста с коммуникативных и антропоцентрических аспектов выводит ученого на дискурсивные исследования. «Если дискурс – пишет Любовь Николаевна, - способ объективации особой ментальности, то следует предположить проявление специфических черт на уровне языка» [9, с. 378]. Эта мысль приводит лингвиста к выводу о целесообразности дискурсивного анализа при «исследовании некоторого типа ментальности, объективируемого языком» [9, с. 378]. В статье «Современный православный дискурс: проблемы лексикографического представления» Л. Н. Чурилина обозначила идею создания первого словаря современного православного дискурса, который, с ее точки зрения, должен «включать в себя три раздела: 1) толковый словарь редких лексем, 2) словарь православных концептов и 3) словарь православных метафор. Дополняющие друг друга, материалы Словаря призваны, с одной стороны, отразить своеобразие лексико-семантической системы православного дискурса, с другой стороны, они должны стать основой для реконструкции значимой в современном дискурсивном пространстве России модели мира» [9, с. 382-383].

В рамках исследований по православному дискурсу Л. Н. Чурилина рассматривала концептуальную метафору, ценность которой «определяется ее творческим потенциалом – способностью к порождению новых смыслов, абстрактных понятий, которые не только трудно назвать, но о которых даже трудно помыслить» [5, с. 178]. Опираясь на современную когнитивную теорию, в которой постулируется, что метафоризация основана на взаимодействии двух структур знаний – когнитивной структуры «донора» и когнитивной структуры «цели», Любовь Николаевна высказывает предположение о том, что подобная трактовка «в случае религиозного дискурса оказывается наиболее адекватной объекту исследования, поскольку фиксируемая во фрагментах религиозного дискурса картина мира представляет собой результат специфического, далеко не всегда рационально объяснимого упорядочения опыта осмысления действительности» [5, с. 178].

Об удивительном умении Любви Николаевны «читать» слово, открывать в нем новые смыслы говорит тот разнообразный текстовый материал, на котором она проводит исследование специфики метафорических моделей (или, по ее определению, «метафорического ду-



эта)). В спектр источников попали как самый большой по объему старославянский памятник – «Супрасльский сборник», относящийся к середине XI в., который включает переводы 20-ти текстов Иоанна Златоуста (Л. Н. Чурилина исследовала один из его текстов – «Слова о смоквнице», представляющий собой проповедь-толкование притчи из текста Евангелия от Матфея [5]); так и фрагменты современного религиозного дискурса: тексты статей-проповедей, размещаемых в сети Интернет [10].

Любовь Николаевна сочетает талант ученого, с талантом великолепного педагога и лектора. Многолетний опыт преподавания лингвистических дисциплин нашел выражение в учебных пособиях, составителем которых она является. Назовем лишь некоторые: «Актуальные проблемы современной лингвистики» [1], «Современный русский язык. Лексикология: лексическая семантика» [2], «Теория текста. Лингвистика текста» [3]. Педагогическая деятельность была высоко оценена не только коллегами, студентами и аспирантами, но на самом высоком ведомственном уровне: Любовь Николаевна награждена нагрудным знаком отличия «Почетный работник высшего профессионального образования РФ».

Несколько лет назад Л. Н. Чурилина объединила преподавателей кафедры идеей создания программы магистратуры «Русский текст и русская языковая личность» по направлению подготовки «Филология». Программа вызвала интерес, и первый набор магистров собрал не только студентов родного университета, но и приехавших из Петербурга, Казахстана и Сербии. Сегодня под руководством Л. Н. Чуриловой реализуются две магистерские программы: «Филологическое обеспечение современной коммуникации» и «Теория языка и прикладная лингвистика».

О широте охвата лингвистической мысли Любви Николаевны, о перспективах, которые она открывает для своих учеников, можно судить по темам магистерских диссертаций, которые прошли блестящие защиты: «Эпистолярный текст как фрагмент современного дискурса (на материале районной газеты); «Концепт “Металлург” как фрагмент производственного дискурса», «Языковая игра в современном телевизионном дискурсе: когнитивный аспект», «Концепт “Мозг” как фрагмент русской языковой картины мира: сопоставительный анализ» и др. С исследованием концепта связана и работа Любви Николаевны как руководителя кандидатской диссертации «Концепт РОССИЯ как фрагмент русской национальной картины мира периода XX – начала XXI века».

Ученый, педагог, научный руководитель – в любом своем проявлении Л. Н. Чурилина является воплощением той великой мудрости, которая запечатлена в Притчах Соломона в Ветхом Завете: «Смерть и жизнь – во власти языка, и любящие его вкусят от плодов его».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы современной лингвистики: учеб. пособие / сост. Л. Н. Чурилина. М. : Флинта: Наука, 2016. 416 с.
2. Современный русский язык. Лексикология: лексическая семантика: Учебное пособие / сост. Л. Н. Чурилина, Е. Н. Деревскова. М. : ИЦ РИОР: НИЦ ИНФРА.М, 2014. 163 с.
3. Теория текста. Лингвистика текста : учеб. пособие / сост. Л. Н. Чурилина. М. : ФГУП НТЦ «ИНФОРМРЕГИСТР», 2015. № 0321501529 (2015 г.).
4. Чурилина Л. Н. Антропоцентрический принцип в исследовании лексической структуры художественного текста // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена 2003. № 5. Т. 3. С. 63-74.
5. Чурилина Л. Н. Заимствованная метафорика на начальном этапе формирования русской православной концептосферы // Формирование концептосферы восточнославянского этноса на ранних этапах становления государственности : коллективная монография / под ред. С.Г. Шулежковой. Магнитогорск : МаГУ, 2012. С. 175-187.
6. Чурилина Л. Н. Лексическая структура художественного текста: принципы антропоцентрического исследования: Монография. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. 283 с.
7. Чурилина Л. Н. Местоименное слово как элемент словаря личности // Слово. Семантика.

Текст: Сборник научных трудов, посвященный юбилею проф. В.В. Степановой. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. С. 114-118.

8. Чурилина Л. Н. Персонаж как особая тема текста и ее лексический эквивалент // Традиции в контексте русской культуры. Череповец : ЧГУ, 2000. С. 110-117.

9. Чурилина Л. Н. Современный православный дискурс: проблемы лексикографического представления // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. Вып. 2 (24). С. 277-283.

10. Чурилина Л. Н. Эпистемологический статус метафоры: Метафора как инструмент формирования религиозного сознания // Философия языка и язык философии : монография; [под ред. Е. В. Грудевой]. Новосибирск : Изд. «СибАК», 2015. С. 43-61.

11. Чурилина Л. Н. «Языковая личность» в художественном тексте : монография. М. : Флинта, 2017. 239 с.

*E .N. Derevskova (Magnitogorsk, Russia)*

## THE LANGUAGE – AND THEY THAT LOVE IT SHALL EAT THE FRUIT THEREOF

**Abstract.** This article is devoted to the analysis of Lyubov Churilina's (the head of department of the Russian language, general linguistics and mass communication of the Institute for the Humanities of Nosov Magnitogorsk State Technical University, professor, doctor of philology) research achievements. Since the beginning of her work on her thesis and up to now, the interest in the Russian language within the anthropocentric approach has remained a priority for the scientist. Precisely such a scientific paradigm allows L. Churilina to reconstruct the image of the person who is creating the language and who is reflected in it. The text itself becomes the main subject of study in the works of L. Churilina. Analysis of text itself makes it possible to integrate the ideas of different sciences: linguistics, psycholinguistics, literary criticism, psychology and philosophy. L. Churilina's scientific articles, monographs and textbooks will arouse interest of philologists, as well as all those who are interested in the text itself, its organization, and the possibility of the word to be filled with a special meaning.

**Keywords:** L. N. Churilina, linguistic personality, functional lexicology, lexical structure of the text, discursive studies, cognitive metaphor.

## REFERENCES

1. Aktual'nye problemy sovremennoi lingvistiki: ucheb. posobie / sost. L. N. Churilina, Moscow, Flinta, Nauka, 2016, 416 p.

2. Sovremenniy russkii yazyk. Leksikologiya: leksicheskaya semantika: Uchebnoe posobie / sost. L. N. Churilina, E. N. Derevskova, Moscow, ITs RIOR: NITs INFRA.M, 2014, 163 p.

3. Teoriya teksta. Lingvistika teksta : ucheb. posobie / sost. L. N. Churilina. Moscow, FGUP NTTs «INFORMREGISTR», 2015. no 0321501529 (2015 g.).

4. Churilina L. N. Antropotsentricheskii printsip v issledovanii leksicheskoi struktury khudozhestvennogo teksta , Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena 2003, no. 5, vol. 3. pp. 63-74.

5. Churilina L. N. Zaimstvovannaya metaforika na nachal'nom etape formirovaniya russkoi pravoslavnoi kontseptosfery // Formirovanie kontseptosfery vostochnoslavlyanskogo etnosa na rannikh etapakh stanovleniya gosudarstvennosti : kollektivnaya monografiya / pod red. S. G. Shulezhkovo. Magnitogorsk, MaGU, 2012, pp. 175-187.

6. Churilina L. N. Leksicheskaya struktura khudozhestvennogo teksta: printsipy antropotsentricheskogo issledovaniya: Monografiya. Saint-Petersburg, Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2002, 283 p.

7. Churilina L. N. Mestoimennoe slovo kak element slovarya lichnosti, Slovo. Semantika. Tekst: Sbornik nauchnykh trudov, posvyashchennyi yubileyu prof. V.V. Stepanovoi. Saint-Petersburg, Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena, 2002, pp. 114-118.

8. Churilina L. N. Personazh kak osobaya tema teksta i ee leksicheskii ekvivalent, Traditsii v kontekste russkoi kul'tury. Cherepovets : ChGU, 2000, pp. 110-117.

9. Churilina L. N. Sovremenniy pravoslavnyi diskurs: problemy leksikograficheskogo predstavleniya, Problemy istorii, filologii, kul'tury, 2009, vol. 2 (24). pp. 277-283.

10. Churilina L. N. Epistemologicheskii status metafory: Metafora kak instrument formirovaniya religioznogo soznaniya, *Filosofiya yazyka i yazyk filosofii* : monografiya; [pod red. E. V. Grudevoy], Novosibirsk, Izd. «SibAK», 2015, pp. 43-61.

11. Churilina L. N. «Yazykovaya lichnost'» v khudozhestvennom tekste : Monografiya, Moscow, Flinta, 2017, 239 p.

---

Деревскова Е. Н. Любящий язык да вкусит от плодов его. К юбилею ученого // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 79-83.

Derevskova E.N. The Language – and they that Love it shall Eat the Fruit thereof, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2018, vol. 2, no 2, pp. 79-83.

#### ***Сведения об авторе***

**Деревскова Елена Николаевна** - доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, Магнитогорск, Россия; august1667@mail.ru.

#### ***Author:***

**Elena N. Derevskova**, PhD in Philology, associate professor at the Department of the Russian Language, General Linguistics and Mass Communication, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University; august1667@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](mailto: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).

3. Сведения об авторах на русском и английском языках.

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.

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

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

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

<sup>2</sup>Там же. С. 306.

**Подстрочная повторная сноска среди прочих ссылок:**

<sup>12</sup>Языков Н. М. Указ. соч. С. 631.

<sup>13</sup>ГАРФ. Ф. 1234. Оп. 1. Д. 345. Л. 56.

<sup>14</sup>Тарасова В. И. Указ. соч. С. 387.

<sup>15</sup>Там же. С. 388...

<sup>32</sup> 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».

<sup>33</sup>Лэтчфорд 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» 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: ... *Pedagogisches 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), подразделение / 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).



