

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова

Гуманитарно-педагогические исследования

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

2017 Т. 1 № 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»

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 25.12.2017. Заказ 537. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Nosov Magnitogorsk State Technical University

Humanitarian and pedagogical Research

Scientific Journal
(published since 2017 twice a year)

2017 Vol. 1 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

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: 25.12.2017. Order 537. 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 Раицикулина* (Магнитогорск)
Ответственный редактор – канд. филол. наук *Светлана Леонидовна Андреева* (Магнитогорск)
Редакционный совет

Раздел I. Образование и педагогические науки

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

Раздел II. Общественные науки

Джустин Мария Тереза - проф. (Кьети, Италия)
Дубинин Сергей Николаевич - д-р психол. наук (Костанай, Казахстан)
Желеску Петр Степанович - проф. (Кишинев, Молдова)
Потемкина Марина Николаевна - д-р ист. наук (Магнитогорск)
Исакова Сабир Сагынбековна - д-р филол. наук (Актобе, Казахстан)
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

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),
Тулина Екатерина Валерьевна, – 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)

Editorial Council

Section I. Education and Pedagogical Sciences

Tamara V. Krujilina - Doctor of Science in Pedagogy (Magnitogorsk, Russia)
Olga V. Leshner - 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 - profesor universitar la catedra de Psihologie a UPS "Ion Creangă" din Chişinău, Republica Moldova
Marina Potemkina - Doctor of Science in History (Magnitogorsk, Russia)
Sabira S. Issakova - Doctor of Science in Philology (Aktobe, Kazakhstan)
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

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 Pustovoitova - Ph.D. in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Yekaterina Lomakina - Ph.D. in Philology (Magnitogorsk, Russia)

Editors of the issue of the journal in English -

Natalia A. Kozko – PhD in Philology (Magnitogorsk, Russia)
Ekaterina V. Tulina - PhD in Philology, (Magnitogorsk, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	7
<i>И. В. Бузунова</i>	
АКТИВИЗИРУЮЩИЙ СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОЙ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	7
<i>Л. М. де Араужо Соуза, А. М. Лонгарези</i>	
ПРИНЦИПЫ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	21
<i>И. А. Кувшинова, В. В. Денисова</i>	
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	22
<i>Н. И. Кузьменко, И. В. Гурьянова</i>	
К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	31
<i>А. К. Цыбизова, Л. В. Павлова</i>	
КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	39
II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ	46
<i>В. А. Агеева, М. П. Мерзляков</i>	
СОВЕТСКАЯ ПОВСЕДНЕВНОСТЬ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: ПУТЬ К РЕВИЗИОНИЗМУ	46
<i>Е. М. Буряк</i>	
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОСТОЯНИЯ ПРОМЫШЛЕННОСТИ УРАЛА В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ	52
III. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	59
<i>М. А. Яценко</i>	
НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЛЕКСИКОЛОГИИ В ПЕРЕПИСКЕ И. В. ЯГИЧА С РУССКИМИ УЧЕНЫМИ	59
<i>Т. В. Акашева, Н. М. Рахимова</i>	
НЕВЕРБАЛЬНАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ ЭМОЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ НОВЕЛЛ Т. МАННА)	64
<i>М. Л. Бедрикова</i>	
РОМАН К. ФЕДИНА «ГОРОДА И ГОДЫ» В СВЕТЕ ПРОБЛЕМАТИКИ РУССКОЙ ПРОЗЫ 1920-Х гг.	72
IV. КОБСУЖДЕНИЮ	79
<i>Е. В. Олейник, О. Л. Потрикеева</i>	
К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ	79
V. НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	84
<i>О. В. Гневэк</i>	
АБСОЛЮТНЫЙ СИНТЕЗ АБСОЛЮТНЫХ АНТИТЕЗ	84
<i>Л. В. Градусова, Е. С. Комарова</i>	
ПАМЯТИ УЧЕНОГО И ПЕДАГОГА ЕЛЕНА СЕМЕНОВНЫ БАБУНОВОЙ	91
ПАМЯТКА АВТОРАМ	95
ГОДОВОЙ УКАЗАТЕЛЬ ОПУБЛИКОВАННЫХ МАТЕРИАЛОВ	1011

CONTENTS

SECTION I. EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES.....	7
<i>I. V. Buzunova</i> (Magnitogorsk, Russia)	
ACTIVATING SYSTEM APPROACH TO PROFESSIONAL ORIENTATION WORK: DESIGN OF THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION SYSTEM.....	7
<i>Leandro Montandon de Araújo Souza</i> (Uberlandia, Brazil), <i>Andrea Maturano Longarezi</i> (Uberlandia, Brazil)	
PRINCIPLES AND DIDACTIC ACTIVITIES OF DEVELOPMENTAL EDUCATION IN THE TRANSITIONAL STAGE.....	16
<i>I. A. Kuvshinova</i> (Magnitogorsk, Russia), <i>V. V. Denisova</i> (Orenburg, Russia)	
PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO ENSURE SAFETY AND SECURITY IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE.....	22
<i>N. I. Kuzmenko</i> (Magnitogorsk, Russia), <i>I. V. Gurjanova</i> (Magnitogorsk, Russia)	
TO THE PROBLEM OF RESEARCHING INCLUSIVE ENVIRONMENT IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION.....	31
<i>A. K. Tsybizova</i> (Magnitogorsk, Russia), <i>L. V. Pavlova</i> (Magnitogorsk, Russia)	
COMMUNICATIVE METHODS OF FORMING FOREIGN-LANGUAGE LEXICAL SKILLS OF STUDENTS AT PRIMARY SCHOOL.....	39
SECTION II. SOCIAL SCIENCES.....	49
<i>V. A. Ageeva</i> (Taganrog, Russia), <i>M. P. Merzlyakov</i> (Rostov-on-Don, Russia)	
SOVIET DAILY OCCURRENCE IN FOREIGN STUDIES: THE WAY TO "REVISIONISM".....	46
<i>E. M. Buryak</i> (Magnitogorsk, Russia)	
SOME ASPECTS OF THE SITUATION IN THE INDUSTRY OF THE URALS DURING THE CIVIL WAR.....	52
SECTION III. PHILOLOGY.....	59
<i>M. A. Yaschenko</i> (Cherepovets, Russia)	
SOME LEXICOLOGY ISSUES FROM VATROSLAV JAGIĆ'S CORRESPONDENCE WITH THE RUSSIAN SCHOLARS.....	59
<i>T. V. Akasheva</i> (Magnitogorsk, Russia), <i>N. M. Rakhimova</i> (Magnitogorsk, Russia)	
NON-VERBAL EXPLICATION OF THE EMOTIONS IN A LITERARY TEXT (IN THE WORKS OF T. MANN).....	64
<i>M. L. Bedrikova</i> (Magnitogorsk, Russia)	
«THE CITIES AND YEARS» BY K. FEDIN IN LIGHT OF PROBLEMATICS OF RUSSIAN PROSE OF 1920s.....	72
SECTION IV. FOR DISCUSSION.....	79
<i>E. V. Oleynik</i> (Magnitogorsk, Russia), <i>O. L. Potrikeeveva</i> (Magnitogorsk, Russia)	

ON THE PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL STANDARDS.....	79
SECTION V. SCIENTIFIC LIFE.....	84
<i>O. V. Gnevek</i> (Magnitogorsk, Russia)	
ABSOLUTE SYNTHESIS OF ABSOLUTE ANTITHESIS.....	84
<i>L. V. Gradusova</i> (Magnitogorsk, Russia), <i>E. S. Komarova</i> (Chelyabinsk, Russia)	
GOOD DEEDS AND BRIGHT MEMORY ABOUT THE AUTHOR.....	91
Information about the authors.....	96
ANNUAL INDEX OF PUBLISHED MATERIALS.....	102

I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 37.047

И. В. Бузунова (Магнитогорск, Россия)

АКТИВИЗИРУЮЩИЙ СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Аннотация. В статье обозначены основные принципы активизирующего системного подхода в профориентационной работе в соответствии с современными трендами социально-экономического развития общества. Активизирующий подход в профориентации предполагает оказание помощи обучающимся в самоопределении, которая ориентирована на присвоение ими навыков активного выбора, формирование представлений о мире, а также освоение новых стандартов мышления и деятельности. Данный подход требует комплексного решения задач профориентации, устойчивой связи личностного и профессионального самоопределения. Попытки реализовать системный подход в профориентационной работе вскрывают многосубъектность и многофакторность процесса, его нелинейность. В работе раскрыты целевые и инструментальные компоненты профориентационной деятельности, на основе которых выделены базовые направления современной профориентации: интересы и навыки будущего, отрасли и профессии будущего, допрофессиональные опыты, технология профессионального выбора. В соответствии с решением современных задач допрофессионального развития детей определяется содержание психологической работы в дополнительном образовании. В статье обосновывается необходимость построения психологической деятельности в логике проектирования образовательной среды и индивидуальной допрофессиональной траектории обучения, раскрываются основные аспекты формирования такого рода модели психолого-педагогической работы. Данная статья является актуальной для решения образовательных задач на фоне растущего практического интереса общества, частных и государственных образовательных учреждений к профориентационной деятельности обучающихся. Обозначенные в работе позиции могут применяться при проектировании и реализации соответствующей деятельности в общем и дополнительном образовании.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, активизирующий системный подход, профориентация, проектирование образовательной среды, индивидуальная допрофессиональная образовательная траектория, допрофессиональное развитие.

Введение

Вопрос о задачах системы образования в современном мире требует понимания его целевой установки, которая заключается в формировании социально и экономически самостоятельного человека, способного к адекватному самоопределению в изменяющейся среде, готового к профессиональному и личностному развитию в современных условиях.

Важно осознавать современные тенденции развития мира и системы образования, среди которых мы выделяем следующие:

1) высокую скорость технологических, экономических и социальных изменений (мобильность, высокую скорость жизни и происходящих процессов, смену видов деятельности в течение жизни; необходимость постоянного освоения нового; предприимчивость – работу с неопределенностью, умение искать ресурсы и создавать новое);

2) появление и развитие новых технологий (автоматизация производства, развитие IT-

технологий, внедрение робототехники, электроники; интеллектуализация профессий);

3) исчезновение границ между отдельными профессиями; изменение мира профессий и развитие представлений о профессиях будущего (см. «Атлас новых профессий» [2]);

4) высокие требования к профессионализму, выделение надпрофессиональных компетенции как универсальных навыков, необходимых для успешного профессионального будущего;

5) развитие информационной среды и доступность международных профессиональных контактов (международные конкурсы WorldSkills, JunourSkills; изменение отношения к рабочим профессиям в мире);

6) идеологию успеха, достижений и гражданской активности (пропаганда активного влияния общества на происходящие процессы, формирование гражданского общества, развитие волонтерства, поддержка некоммерческих организаций);

7) изменение отношения к образованию (появление устойчивого интереса к естественнонаучному, математическому и техническому образованию (идеи технопарков); развитие понятий «непрерывное» и «широкополосное образование»; использование открытых ресурсов и формирование соответствующих умений по их использованию).

Указанные тенденции заставляют пересматривать и актуализировать профориентационные задачи системы образования. И здесь необходима не просто ориентация на существующий мир профессий, а развитие интересов обучающихся, формирование надпрофессиональных компетенций; нужна навигация в изменяющемся мире профессии, построение образовательных программ в соответствии с новыми стандартами профессионализма.

Анализ современной практики профориентационной работы в образовательных учреждениях позволяет говорить, с одной стороны, о существовании определенных сложностей в реализации этих задач в системе общего образования, а с другой стороны, о потенциале дополнительного образования в их решении.

Именно дополнительное образование с его практико-ориентированностью, возможностью специализации и развития интересов, построением индивидуальной образовательной траектории, потенциалом в формировании надпрофессиональных компетенций может решать задачи современного допрофессионального развития обучающихся.

Проблема профессионального самоопределения и профориентации является весьма изученной в психолого-педагогическом направлении. Так, развитие представлений о профессиональном самоопределении прослеживается в трудах С. Н. Чистяковой, Е. И. Головахи, А. А. Кроника, Е. А. Климова, В. Е. Гаврилова, И. Н. Назимова, Б. А. Федоришина, А. М. Голомштока, А. Д. Сазонова, Н. С. Пряжникова, П. Г. Щедровицкого и др. Подробный обзор публикаций указанных авторов можно найти работах, представленных в пристатейном списке литературы [3; 4; 6].

Собственное понимание сущности профориентации на современном этапе мы обозначаем в рамках активизирующего системного подхода. Наиболее близка наша методологическая позиция работам Н. С. и Е. Ю. Пряжниковых [6], исследованиям по философии и технологии социокультурного проектирования Н. Г. Алексеева [1], В. И. Слободчикова [7; 8; 9], Г. П. Щедровицкого и их последователей [10; 11]. В этой методологической традиции самоопределение рассматривается как способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность.

Активизирующий подход к профессиональной ориентации развивается в работах Н. С. Пряжникова [6]. Мы обозначаем необходимость дополнения данного понимания профориентации системным подходом, который предполагает признание многосубъектности и

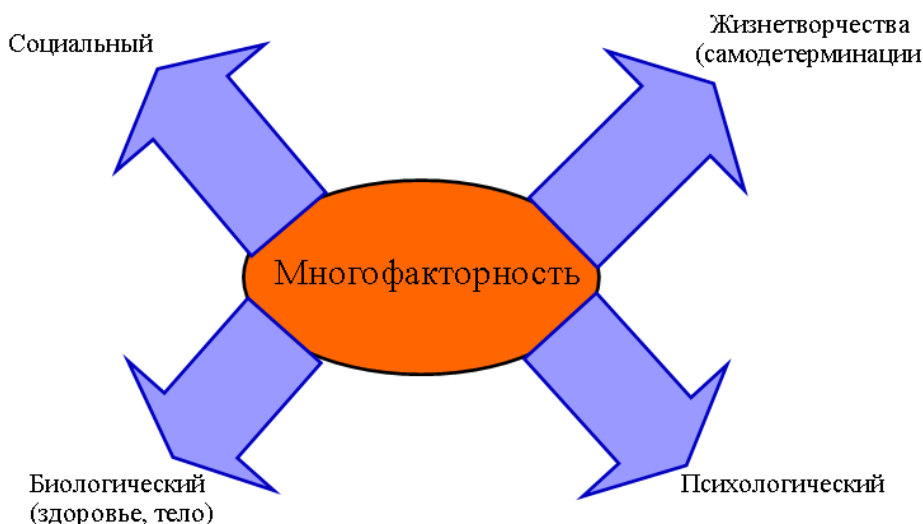
многофакторности процесса, нелинейности влияния различных субъектов и факторов на профессиональное самоопределение.

Основные положения активизирующего системного подхода к профессиональной ориентации

Обозначим основные положения нашего понимания профессиональной ориентации в рамках активизирующего системного подхода:

1. *Активизирующий подход на современном этапе требует комплексных решений* в области профориентации, связи личностного и профессионального самоопределения. Важно отметить омоложение проблемы самоопределения: родители и педагоги стали раньше ожидать от детей осуществления выбора профиля обучения. Такие ожидания предполагают развитие технологий работы над формированием способности делать выбор будущей профессии значительно раньше, до наступления подросткового и старшего школьного возраста. В современной психологии однозначно фиксируется мощная связь представлений о себе и мире и реальности, мы должны понимать, что в большинстве диагностических тестов измеряются представления о себе, а не сами способности и компетенции. В связи с чем важно не только «измерять» личностные характеристики (тестирование представлений), но и научить (ся) управлять и формировать их. В связи с вышеобозначенным активизирующий подход в профориентации предполагает оказание помощи в самоопределении, ориентированной на присвоение навыков активного выбора и формирования представлений о мире, освоение новых стандартов мышления и деятельности.

2. *Системный подход реализуется в многосубъектности и многофакторности процесса, а также в нелинейности процесса их влияния на профессиональное самоопределение.* Понимание профессионального самоопределения как многофакторного процесса, предполагает выделение следующих факторов: биологического, психологического, социального и фактор



Жизнетворчества (самодетерминации).

Схематично данные факторы представлены на рисунке 1. Профориентация при этом рассматривается не как узкоспециализированная область психологического знания или образования, а как средство социализации молодого поколения путем формирования у него способности к профессиональному само-

Рис. 1. Факторы профессионального самоопределения

определению, к целеполаганию, анализу ситуации, складывающейся на рынке труда.

Многосубъектность профессионального самоопределения предполагает необходимость включения в работу всех субъектов общего и профессионального образования, всего сообщества профессионалов. Не менее значимо осмысление влияния на процесс самоопределения «неорганизованных» субъектов (стихийное влияние). При этом важна *организация работы с формирующимися картинками мира и представлениями обучающихся*. В школьной системе образования ребенку одновременно транслируется более 12 картин мира с позиции различных школьных предметов, поэтому необходимо пространство «сборки», осмысления и интеграции приобретаемых знаний и формирующихся представлений. По сути такого рода

работа предполагает организацию предметных и межпредметных связей в действии, проблематизацию и рефлексию в данной области через инициирование ответов на вопросы: «Как я смотрю?», «Как думаю?», «Как можно смотреть и как думать?». Этот аспект профориентационной деятельности является одним из наименее проработанных, в связи с чем можно обозначить существующую проблему: *отсутствие у подростков способности порождать для себя новые онтологии и действовать в ситуации неопределенности.*

Проблемы современного профессионального самоопределения говорят о том, что многофакторность и многосубъектность данного процесса чаще не учитывается. Как следствие мы наблюдаем:

- учет обучающимися только одного фактора при выборе будущей профессии;
- ориентацию на профессии и профессиональный рынок «вчерашнего» дня;
- разрыв между представлениями о профессиях, своем будущем и реальными условиями социальной и экономической жизни;
- отсутствие у подростков способности порождать для себя новые онтологии и действовать в ситуации неопределенности.

Решение данных проблем нами видится в организации перехода профессиональной ориентации из ситуации реагирования в ситуацию опережения. Понимание одновременности воздействия субъектов и факторов требует осознания сложности и нелинейности их влияния на выбор обучающихся, что предполагает освоение технологий работы с динамическими сложно организованными реальностями в режиме исследования и проектирования. Схема работы по самоопределению предполагает интеграцию в поле своего внимания внешних факторов (ситуация в мире, стране, области, городе), внутренних факторов и осознания их изменчивости в пространстве и времени.

Таким образом, важно понимать, что профориентация – не частная задача, а важная многосубъектная и многофакторная часть системы образования человека. Образование при этом мы понимаем, как процесс развития и интеграции человека (объекта и субъекта) в мир, формирование активного, социально и экономически грамотного и эффективного человека.

Принципы организации системной работы



Рис.2. Целевой компонент профориентационной деятельности

венно с профессиональной средой и стимулирует вовлечение их в практическую деятельность, организует помощь в осуществлении выбора направления своей практики и развитие собственной позиции через связывание опыта деятельности с пространством «Я».

2. *Активизация мышления* реализуется через *проработку проекторочной цепочки «замысел – проектирование – реализация - рефлексия* (анализ, понимание, оценка, коррек-

Размышляя о принципах организации системы профориентационной работы, мы прежде всего должны понимать целевые установки данного процесса. Структура понимания данного аспекта профориентации отражена нами на рисунке 2.

Рассмотрим подробнее обозначенные целевые компоненты профориентационной деятельности:

1. *Мотивационный и мировоззренческий компонент профориентационной деятельности* предполагает развитие системы интересов через расширение представлений о себе и мире. Это актуализирует контакт обучающихся непосред-

ция)» и освоение универсальных типов деятельности: исследование – проектирование – стратегирование.

3. Целенаправленная работа по развитию способностей и надпрофессиональных компетенций предполагает формирование общих способностей (организационно-деятельностных, познавательных, коммуникативных, работоспособности) и современных ориентиров в их развитии (напрофессиональных компетенций); а также специальных способностей посредством практической деятельности в конкретном направлении.

4. Система профориентационной работы включает формирование и использование ориентационной схемы и навыков самоопределения (ответственность, границы, выбор и понимание, как его осуществлять, позиционность, ответственность).

5. Задействование навыков средовой реализации как компонент профориентации предполагает развитие способности обучающихся действовать, видеть и использовать открывающиеся возможности; работать с неопределенностью; развивать жизнестойкость, предпринимательскую активность (посредством прохождения в практике деятельности цикла проектирования «понимание – замысел – реализация – рефлексия»).

Инструментальный компонент профориентационной деятельности

Инструментальный компонент профориентационной деятельности включает в себя отражение психолого-педагогических средств, которые необходимо использовать для достижения обозначенных выше целевых ориентиров профессионального самоопределения. Понимание нами данного аспекта профориентации отражено на рисунке 3.



Рис.3. Инструментальный компонент профориентационной деятельности

Общая рамка профориентационной работы задается для нас деятельностным подходом и системно-мыследеятельностной методологией (СММ), в соответствии с которыми активизация мышления и способностей ребенка осуществляется через его включение в деятельностный контакт с социальной средой, вовлечение в практику деятельности на уровне понимания и действия.

Накопленный нами опыт позволяет использовать образовательные технологии, построенные на традициях организационно-деятельностных игр (ОДИ), проектирования, форсайт-технологиях, т. е. методиках прогнозирования своего будущего, активизирующих диагностических и проектирующих методиках.

Важно выделить следующие базовые *психолого-педагогические средства* в профориентационной деятельности с позиции деятельностного подхода и СММ:

1. *Проектирование полисубъектной открытой образовательной среды*, основанной на принципах социального партнерства, объединения ресурсов различных субъектов профориентационной деятельности: предприятия города, организации некоммерческого сектора, учреждения профессионального технического образования и колледжи, учреждения высшего образования (например, г. Магнитогорска, Челябинской области и Российской Федерации). Данное направление предполагает также вовлечение в профориентационную работу всех субъектов образовательного процесса: педагогического коллектива, родителей, обучающихся. Открытость образовательной среды создается за счет инициирования разного рода выхода детей и подростков в мир, включения их в практику деятельности, предполагающей контакт с реальной городской средой, реальным миром профессий.

2. *Создание модели самоопределения*, содержащей базовые компоненты (факторы выбора) и включение в нее обучающихся и других субъектов образовательного процесса, *вовлечение их в практику деятельности по самоопределению*.

3. *Проектирование активизирующей модели профориентационной работы*, предполагающей учет многофакторности самоопределения (разработка программ с учетом и проработкой всех факторов профориентации), работу с представлениями и видением будущего, *акцент на самоисследовании, самопроектировании, самостратегировании*.

4. *Создание условий для практики обучающихся в универсальных типах деятельности* (исследование, проектирование, стратегирование) и *для системы профессиональных проб*. Современный этап развития образования требует вовлекать обучающихся в пространство исследования, проектирования и стратегирования. Сегодня важно создавать условия для освоения детьми роли проектировщика (автора, творца), активно открывающего и строящего собственную профессиональную и образовательную траекторию. Работа при этом идет максимально эффективно, когда у субъектов появляется собственная позиция: возможность самоопределиться, взять ответственность на себя. Позиция проектировщика раскрывается через этапы: «хочешь (замысел) → действуешь (реализация) → готов осмыслить и понести ответственность за результаты (рефлексия)».

Профессиональные пробы – это один из наиболее важных инструментальных компонентов профориентации. Именно через организацию допрофессиональных опытов на этапе выбора профессии, посредством реализации модульных программ, прохождения практических школ и реализации проектов происходит развитие интересов и способностей детей. Возникает более осознанное понимание самим субъектом сути будущей профессии, а соответственно, появляется возможность для не «фантазийного», а реального выбора направления дальнейшего профессионального развития.

5. *Организация с участниками образовательного процесса рефлексии полученного опыта деятельности*, а следовательно, *овладение рефлексивными практиками и формирование рефлексивного мышления*.

На основе обозначенных инструментальных компонентов *базовыми направлениями современной профориентационной работы* мы видим:

1. *Интересы и навыки будущего* – развитие надпрофессиональных компетенций, интересов и мотивации, включая развитие познавательной деятельности (тренажеры, образовательная кинестетика) и формирование психологического компонента деятельности.

2. *Отрасли и профессии будущего* – формирование представлений о будущем, осознание трендов и специфики развития современного мира.

3. *Допрофессиональные опыты (модули)* – знакомство с реальностью профессионального мира, опыт исследовательской и проектной деятельности (освоение универсальных типов деятельности), средовое образование, практические встречи с профессионалами. Профессиональные пробы позволяют осуществлять развитие интересов и способностей. При этом необходимо развитие рефлексии полученного опыта (Как я действую? Какой я в деятельности? На что мне нужно обратить внимание?). Это направление позволяет обучающимся осуществлять свой выбор осознанно и строить собственное развитие с опорой на реальность, а не на мир фантазий и собственных неполных или искаженных представлений.

4. *Технология профессионального выбора* – освоение ориентационных схем и принципов активного выбора (Как выбирать? Какие нужны навыки и знания для этого?). Данное направление предполагает развитие представлений о себе, знания себя (в том числе профессий в своей семье, в роду), навыков саморазвития.

Обозначенное нами содержание профориентационной работы требует особого понимания целей и содержания психологической работы в его сопровождении. На наш взгляд, необходимо построение психологической деятельности в логике проектирования образовательной среды и индивидуальной допрофессиональной траектории обучающихся, а не только и не столько в ключе привычного проблемной ориентации. Необходимо формирование модели психолого-педагогической работы с ориентацией на будущее.

Цель работы при таком подходе состоит в психолого-педагогическом сопровождении профессионального самоопределения, личностного (социокультурного, социально-экономического, интеллектуального и творческого) *развития учащихся*, помощи в проектировании индивидуальной образовательной траектории как траектории допрофессионального развития детей.

Предметом или «мишенями» работы психолога в данном случае являются:

- *интересы и мотивация* обучающихся как динамические и развивающиеся категории, нуждающиеся не только в диагностике, но и в создании условий для их развития, формирования, углубления и расширения;
- *возможности ребенка*, его способности, а также представления о них;
- *надпрофессиональные компетенции* как универсальные навыки будущего;
- *проектирование* ребенком и его родителями, педагогами индивидуальной *образовательной траектории* как ключевой части жизненного пути человека. Это предполагает работу психолога в режиме организации самоисследования (самодиагностики), самопроектирования, на основе обсуждения вопросов жизненной стратегии обучающихся;
- *реализация других психологических аспектов профессионального самоопределения* в вышеизложенном понимании.

Заключение

Реализация активизирующего системного подхода в профессиональной ориентации как базового в работе психолога в системе дополнительного образования требует понимания полисубъектности данного процесса, формирования разновозрастной событийной детско-взрослой общности как ключевой модели организации процесса образования.

В связи с этим следует выстраивать собственную работу, вовлекая всех субъектов образовательного процесса (профессионалов (психолого-педагогического и других профилей), родителей, обучающихся) в совместную работу по проектированию развивающих событийных процессов.

На сегодняшний день в работе с полисубъектным сообществом мы развиваем следующие новые направления:

1. Практическая лаборатория психолого-педагогического образования и социокультурного проектирования, включающая:

- развитие новых форм образования, в том числе средового образования (что предполагает построение связи «семья – образование – город как среда реализации моих возможностей»);

- обновление списка профессий психолого-педагогического профиля, в соответствии с «Атласом новых профессий» и реализация практической площадки для настоящих или будущих профессионалов данного профиля.

2. Школы профессионализма для педагогов, психологов (творческие группы, семинары, образовательные модули и освоение новых методик работы). Данное направление строится на принципах партнерства с учреждениями высшего образования, школами, некоммерческими организациями.

3. Построение работы с семьей в логике системного подхода, что предполагает не столько привычную работу с детьми и родителями, сколько организацию совместных семейных программ (мастер-классы, открытые встречи, опыты совместного проектирования и

т.д.); а также развитие более эффективной системы информирования родителей о современных трендах и подходах в допрофессиональном развитии детей.

3. Развитие новых форм работы с обучающимися, связанных с актуализацией процессов самодиагностики детей, саморазвития, сотворчества, проектирования собственной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения : материалы научно-практической конференции. М. : ИПИ РАО, 1994. 145 с.

2. Атлас новых профессий [Электронный ресурс] // 2012–2017 Агентство стратегических инициатив. Сколково. URL: <http://atlas100.ru> (дата обращения: 20.09.2017)

3. Бузунова И. В. Социальные технологии проектирования эффективной системы профессионального самоопределения в образовательном учреждении в условиях современных требований к уровню профессиональной и предпрофессиональной подготовки обучающихся // Аспекты психологического здоровья в современных условиях: коллективная монография. Уфа : АЭТЕРНА, 2016. С. 3–23.

4. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–65.

5. Перельгина И. В. Психологические условия становления ценностно-смысловых установок студентов в процессе самопроектирования жизненной позиции : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. : Психологический институт РАО, 2008. 23 с.

6. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 480 с.

7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000. 258 с.

8. Содержание профессионального образования в условиях информационной среды / Слободчиков В. И., Павлов И. С., Швецов В. В. и др. 2-е изд., доп. и переработ., М. : ГОУ «Колледж предпринимательства», 2008. 195 с.

9. Технологии проектной деятельности в образовании / под ред. В. И. Слободчикова, В. К. Рябцева. М. : ИПИ РАО, 1999. 178 с.

10. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М. : Школа Культурной Политики, 1995. 800 с.

11. Щедровицкий П. Г. К анализу топики организационно-деятельностных игр. Пущино : НЦБИ АН СССР, 1986. 42 с.

I. V. Buzunova (Magnitogorsk, Russia)

ACTIVATING SYSTEM APPROACH TO PROFESSIONAL ORIENTATION WORK: DESIGN OF THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION SYSTEM

Abstract. The article outlines the main principles of the activating system approach to professional orientation work in accordance with the current trends of social and economic development. An activating approach to professional orientation involves assistance for students in self-determination, aimed at getting skills of active choice and forming ideas about the world, mastering new standards of thinking and activity. At the present stage, this approach requires comprehensive solutions in the field of career guidance, connection of personal and professional self-determination. It is the systematic approach to professional orientation that reflects the multi-subject and multifactor process, the non-linearity of the process of influence of these factors and subjects in professional orientation. The work reveals the target and instrumental components of career guidance. On the basis of the indicated instrumental components, the basic directions of modern professional orientation are highlighted: the interests and skills of the future, the branches and professions of the future, pre-professional experiences, technology of professional choice. In accordance with the solution to modern problems of pre-professional development of children and the content of career guidance work, understanding of the goals and content of psychological work in supplementary education is indicated. The necessity of constructing psychological activity in the logic of designing the educational environment and the

individual pre-professional trajectory of students is substantiated in the article, the main aspects of the formation of this kind of model of psychological and pedagogical work are revealed. This article is certainly relevant at the present stage of solving educational problems, related to a special practical interest in career-oriented activities, a change in the approach to the career guidance. The positions indicated in the work can be used in the design and implementation of relevant activities in basic and supplementary education.

Keywords: professional self-determination, professional orientation, activating system approach to vocational guidance, design of the educational environment and individual pre-professional trajectory, pre-professional development.

REFERENCES

1. Alekseev N. G. Metodologicheskie printsipy proektirovaniya obrazovatel'nykh sistem // Proektirovanie v obrazovanii: problemy, poiski, resheniya : materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii. Moscow : IPI RAO, 1994. 145 p.
2. Atlas novykh professii [Elektronnyi resurs] // 2012–2017 Agentstvo strategicheskikh initsiativ. Skolkovo. URL: <http://atlas100.ru> (data obrashcheniya: 20.09.2017)
3. Buzunova I. V. Sotsial'nye tekhnologii proektirovaniya effektivnoi sistemy professional'nogo samoopredeleniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii v usloviyakh sovremennykh trebovaniy k urovnyu professional'noi i predprofessional'noi podgotovki obuchayushchikhsya // Aspekty psikhologicheskogo zdorov'ya v sovremennykh usloviyakh: kollektivnaya monografiya. Ufa : AETERNA, 2016. pp. 3–23.
4. Leont'ev D. A., Shelobanova E. V. Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazovozmozhnogo budushchego // *Voprosy psikhologii* [Voprosy psikhologii]. 2001. No 1. pp. 57–65.
5. Perelygina I. V. Psikhologicheskie usloviya stanovleniya tsenostno-smyslovyykh ustanovok studentov v protsesse samoproektirovaniya zhiznennoi pozitsii : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Moscow : Psikhologicheskii institut RAO, 2008. 23 p.
6. Pryazhnikov N. S., Pryazhnikova E. Yu. Psikhologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. Moscow : Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2001. 480 p.
7. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoi real'nosti v ontogeneze: Uchebnoe posobie dlya vuzov. Moscow : Shkol'naya Pressa, 2000. 258 p.
8. Soderzhanie professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh informatsionnoi sredy / Slobodchikov V. I., Pavlov I. S., Shvetsov V. V. i dr. 2-e izd., dop. i pererabot. Moscow : GOU «Kolledzh predprinimatel'stva», 2008. 195 p.
9. Tekhnologii proektnoi deyatelnosti v obrazovanii / pod red. V. I. Slobodchikova, V. K. Ryabtseva. Moscow : IPI RAO, 1999. 178 p.
10. Shchedrovitskii G. P. Izbrannye trudy. Moscow : Shkola Kul'turnoi Politiki, 1995. 800 p.
11. Shchedrovitskii P. G. K analizu topiki organizatsionno-deyatelnostnykh igr. Pushchino : NTsBI AN SSSR, 1986. 42 p.

Бузунова И. В. Активизирующий системный подход в современной профориентационной работе: проектирование системы профессионального самоопределения // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2. С. 7-15

Buzunova I. V. Activating System Approach to professional orientation work: design of the Professional Self-determination System, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. [Humanitarian and pedagogical Research], 2017, Vol. 1, No 2, pp. 7-15

Сведения об авторе

Бузунова Ирина Владимировна - кандидат психологических наук, директор Автономной некоммерческой организации содействия благополучию семьи «Открытый институт проектирования»; г. Магнитогорск, Россия; happy-iren@yandex.ru

Author:

Irina V. Buzunova, PhD in Psychology, Director of the Autonomous Non-Profit Organization for family well-being promoting «Open Design Institute»; happy-iren@yandex.ru

Leandro Montandon de Araújo Souza (Uberlandia, Brazil)

Andrea Maturano Longarezi (Uberlandia, Brazil)

PRINCIPLES AND DIDACTIC ACTIVITIES OF DEVELOPMENTAL EDUCATION IN THE TRANSITIONAL STAGE¹

Abstract: Several researches in the educational context of Brazil have already pointed out that teachers in the country look forward to teaching methodologies and practices that are capable of sustaining them through the challenges in the classroom. This article shares the results of a number of researches of Didactic-Formative Intervention outlined in accordance with the Cultural Historical Theory and the Developmental Education. The term Didactic-Formative Intervention represents the outcome of a collective effort undertaken in a research project coordinated by A. M. Longarezi, who predicted intervention processes that were carried out by teachers of different levels of education (Elementary, High School, and College). Such interventions were accomplished in order to propose formative activities that could enable them to constitute a conception of developmental didactics while elaborating teaching activities that had as an objective-end the development of students. In general, actions defined as Didactic-Formative Intervention have tried to support teachers theoretically for the appropriation of principles and, in this process, to analyze and elaborate teaching activities that put students in study activities, so as to promote, through education, the learning-development of students. The context was Brazilian High School and its adolescents, i.e. transitional age youths. The systematic study was supposed to identify which developmental processes are most likely and common for the transitional stage. Subsequently, as a possible synthesis, propositions of teaching organization were established and materialized in the form of principles and didactic actions that serve as guidelines for the teaching practice.

Key words: principles and didactic activities, developmental education, theory of teaching, cultural-historical theory of teaching, secondary school, Brazil.

1. Didactic Principles that Guide Developmental Education

Several researches in the educational context of Brazil have already pointed out that teachers in the country look forward to teaching methodologies and practices that are capable of sustaining them through the challenges in the classroom [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7]. Although an extensive number of authors have already schematized didactic principles from the perspective of the Cultural Historical Theory, it is worth mentioning that, in the context of this article, the propositions consist in the formulation of feasible principles for High School in Brazilian public schools. Thus, they are situated both historically and socially. According to the literature, there are four principles that guide the didactic action in the allotted conjuncture:

- 1) the class seen as a process of forming concepts;
- 2) teaching as an activity that promotes crisis;
- 3) the teaching practice and its capability of forming new interests;
- 4) teaching in order to develop the intellectual abilities of an awareness of oneself.

1.1. The Class Seen as a Process of Forming Concepts

The formation of concepts and the conceptual thinking must be established as primary goals of teaching practices and the professors' teaching activities. The transitional period offers unique conditions for the development of thought during adolescence. The formation of concepts is central to the revolutionary transformations that occur to an adolescent's superior psychic abilities. Besides finding a favorable stage for development in adolescence, they are capable of transforming the psychic structure and of subordinating the psychological functions that are elementary to the intellect [13]. Being the first principle and teaching goal, the formation of concepts crosses all other

¹ This research was developed with the financial support of FAPEMIG, CAPES and CNPq.

principles and systematized didactic guiding actions. In addition, all other principles are connected to this one and find in it its feasibility.

The formation of concepts and the subsequent development of theoretical thinking stand for the establishment of superior abilities of perceiving reality. Those new abilities transform the psychic structure. Furthermore, they are responsible for enabling the student to assign sense for the reality he/she observes and in which he/she is inserted, by appropriation of the concept's meanings.

The ability that must be developed in order to motivate teaching practice, in what concerns theoretical thinking, relies on the formation of concepts. A similar process occurs in the child when the verbal thinking finds in the formation of the word meaning a fundamental condition (Vygotski [11; 10; 13]). In other words, the ability to analyze, understand and intervene in reality holds scientific concepts as its instruments, and this is why the occurrence of one is closely linked to another. Such ability is contingent on the theoretical thought.

As theoretical instruments that represent the results of human work, concepts are essentially social. They are the outcome of a long historical process that has enabled the formation of its most diverse types in each historical moment. Their appropriation enriches the social experience of subjects, especially students, and this movement amplifies the meanings that attribute sense to their reality.

In investigating children's development, Vigotski [11, p. 236] expressed that concepts are not formed by copying the characteristics and elements of the external reality to the interior of the subject's mind. On the contrary, they are the result of a "long and complex process in the evolution of children's thought", being essentially social.

According to these findings, every set of principles and didactic actions systematized herein, aims to establish the class principle as a formative process of concepts. Every environment and didactic actions are organized with this goal.

1.2. Teaching as an Activity that Promotes Crisis

Every period of human development is marked by some process of crisis. The adolescence stands out for its collection of relevant crises and the intensity of the development processes that are in action in this period [10; 11]. The threshold experience of crisis is also the experience of recognition that a subject has concerning the limits to his/hers ability in providing solution to problems and challenges. Furthermore, the crisis is a development factor because it represents a problem with a solution located in a superior level in relation to the knowledge already acquired and the abilities previously developed by the subject. Thus, to solve any crisis implies to reach a set of new knowledge and abilities, namely, to transform potential knowledge and abilities into real ones.

Crisis is a distinct element that enables development and promotes the necessary reasons and interests for confrontation. Solving a crisis by means of appropriation of new cognitive-social content and also by elaboration/transformation of mechanisms of conduct is a sign of development [11; 13].

1.3. The Teaching Practice and its Capability of Forming New Interests

The fundamental fuel for every development process lies in the subject's inherent reasons and interests. This means that there can be no ongoing development process without having, in its basis, the outbreak of new interests and/or the reorganization of old ones [13]. In order to reach a potential learning and develop, one relies deeply on the existence of some kind of interest [13]. Therefore, a phenomenon that marks the transitional period is the internalization of new interests. This is based upon the need of confrontation with a new pattern of social relationship the adolescent experiments in this stage.

In other words, it is fitting that the teacher considers setting up an environment that offers the means for expanding and developing students' interests. The increased participation in social situations is dialectically related to the development of conceptual thinking, resulting in the expansion of the adolescent's interest in something beyond his/her immediate experience. This condition is posi-

tively transformed in an environment that supports good learning processes and that enables the development of new abilities and interests.

The use of problematization stands out as a remarkable didactic instrument. In this third proposition, problematization holds its importance as long as it can be used as a motivational tool. Problem situations are created and organized by the teacher, and they offer the student an external method of internalizing and developing interest in the study and the appropriation of school knowledge. Problematizations must be organized in a way so as to make sure that students are capable of providing an adequate solution to challenges, by applying scientific and school knowledge.

1.4. Teaching in order to Develop the Intellectual Abilities of an Awareness of Oneself

The development of consciousness as a superior psychological function has a social origin, linked to the development of perception, the formation of concepts and the conceptual thinking [11; 10; 13].

Vigotski demonstrates that socialized language has a fundamental participation in the organization and formation of thought [10; 13]. By socializing their internal language, children simultaneously take conscience of their own thought and start to form verbal thinking. Afterwards, in the transitional stage, verbalized thinking plays a decisive role in developing logical thinking, by converting concrete reality to an object of knowledge. It must be noted that at both moments the process of consciousness development is intimately connected to the elaboration of thought in language.

Every didactic strategy designed to require from the student the appropriation of knowledge from the verbal application of meanings and senses elaborated in the classroom enables the realization of thought. The development of intellectual abilities of an awareness of itself can only occur if the student recognizes the cultural heritage of his/her society and participates in its expression, by appropriation. The verbal elaboration of these meanings and senses is a safe way for appropriation.

2. Didactic Actions Serving as Guidelines for the Developmental Education

The systematization of didactic principles has also permitted the systematization of five didactic actions that integrate them:

- 1) diagnosis as starting point and process of teaching-learning-development;
- 2) problematization as a generator of contradiction: propelling crisis and the emergence of interests, and being the driving force for the formation of concepts;
- 3) collective activity;
- 4) the patent consciousness in the intentional use of conceptual meanings;
- 5) generalization as an objectification of the concept for itself.

2.1. Diagnosis as Starting Point and Process of Teaching-Learning Development

As long as the teacher recognizes the set of real and potential abilities of his/her students, the intentional planning of teaching activities that will offer the best conditions for the learning to occur, enabling development, becomes possible. The abilities that comprise the Zone of Proximal and Real Development are not immediately evident and are continuously moving and transforming. From the initial diagnosis the teacher is able to recognize the knowledge and abilities already mastered by the students, and then plan the teaching activities. Then, with continuous diagnosis, the teacher can enhance the possibilities of potential abilities and knowledge becoming real ones.

Problematization is a strategy that enables continuous diagnosis both in the form of adequate questions (*idem*) and problem situations [8]. It is the teacher's duty to permanently evaluate changes in interests and patterns in students, since these alterations are a sign of developmental processes in action [13].

2.2. Problematization as a Generator of Contradiction: Propelling Crisis and the Emergence of Interests, and being the Driving Force for the Formation of Concepts

Vygotski elucidates adolescence as a period of “crisis and thought maturation” [11, p. 229]. A typical feature of the transitional period is the establishment of new patterns of social relationships and needs, when old abilities developed during childhood prove no longer to be enough, and to fulfill the demands of this new context. This tense contradiction raises crisis, which in its turn generates great possibilities for the occurrence of developmental processes.

The recognition of the crisis potential for development plays a key role for the conception of teaching practices. These are understood as processes intentionally planned to provoke critical situations. Teaching issues, a feature of the problematization strategy [8; 9], are devised in order to demand a command of knowledge and abilities more sophisticated than the one the student carries at a given moment. This generates motivation in learning a new content and favors the development of theoretical thinking. Problematizations act in the abilities circumscribed in the students’ Zone of Proximal Development (ZPD), highlighting the importance for continuous diagnosis, strategy previously described in this article.

2.3. Collective Activity

The strategy of collective activity is a transformative element in the transitional age, and there are two reasons for this. First, because it takes advantage of the interests that are already present in students, i.e. to be in close contact with its peers, by bringing them closer to the aims of education and the teaching practice. This enables the teacher to bring up students’ interests while instigating them to participate in activities, habits and knowledge acquisition [13]. The second reason makes reference to the relevance of collective activities in formation processes of feelings, qualities and values [9].

Collective activities comprise opportunities for being in action and relation to the historical and cultural elements that must be internalized. This appropriation allows the formation of the conceptual thinking and, by doing so, transforms the psychic structure of the subject, while modifying old interests and establishing new standards of conduct (Vygotski [11; 12: 13; 14]. When mingled to the whole of the teaching practice, collective activities represent a strategy that acts as a driving force for processes of appropriation and development.

2.4. The Patent Consciousness in the Intentional Use of Conceptual Meanings

Consciousness refers to the intentional use of appropriate conceptual meanings; namely, to make a transference “from the course of action to the language system, recreating it in the imagination in a way that is possible to express it in words” [11, p.275]. Consciousness results from the dialectical relation between the activities elaborated in the concrete reality, the internalized elements and the establishment of personal senses. This process enables the capacity of intentional use of appropriate conceptual meanings.

Vygotski demonstrates that, in what concerns the process of internalization, the possibility of understanding meanings walks hand in hand with language, either in its social use as a means of communication or in its individual application as a mode of thinking [13]. Thus, the socialization of thought by language becomes “the decisive factor for the development of logical thinking in the transitional age” [idem, p. 101]. Furthermore, the development of formation of concepts and of the conceptual thought becomes possible through the intentional use of the personal senses elaborated by study and the internalization of scientific and school knowledge.

2.5. Generalization as an Objectification of the Concept for Oneself

The concept modifies the complete thinking system of an adolescent by equipping him/her with tools of in-depth knowledge and reality comprehension, as well as tools for self-comprehension. This is achieved by showing the student the logical structures in action [13]. The concept can be characterized as a phenomenon of thought, particularly because it has a generalized meaning.

The student can develop the ability of intentional use by understanding his/her reality – that is, its generalization –, through the critical experience of recognition of his/her own limits, through facing problem situations and also through the awareness of concepts' meanings. The concept has already an existence by itself, independently of student's appropriation, but once it attains the superior ability of generalizing its meaning, it becomes an instrument of the student's thinking, achieving an existence for itself. By being able to generalize, the student extrapolates the limits of reproduction of a memorized meaning, becoming able to understand his/her reality and also the phenomenon he/she observes, mediated by scientific concepts.

In general, these principles and didactic actions, although presented separately, constitute a set of practices that are deeply guided by the Cultural Historical Theory. They allow the successful establishment of a teacher's practice-theory unit with the aim of promoting students' learning and development.

REFERENCES

1. Alvarado-Prada L. E., Vieira V. M., Longarezi A. M. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007, *Revista Brasileira de Pós-graduação – RBPG*, Brasília, 2012, vol. 9, no. 16, pp. 29-55.
2. Franco P. L. Jorge. Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores: o caso de Ituiutaba / MG. 2009. 231F. Dissertação (Mestrado em Educação). Uberaba Universidade de Uberaba, 2009.
3. Gatti B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas, *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 2010, vol. 31, no. 113, pp. 1355-1379.
4. Longarezi A. M. Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento. Brasília, DF: Capes, Programa Observatório da Educação, Edital 049 / 2012.
5. Longarezi A. M., Puentes R. V. Didática na pós-graduação: pesquisas e produções. *Linhas Críticas (UnB)*, 2011, vol. 17, pp. 583-608.
6. Longarezi A. M., Puentes R. V. (Org.). Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa. 1ed. Campinas: Papyrus / Fapemig, 2011.
7. Longarezi A. M., Alvarado-Prada L. E., Puentes R. V. Pesquisas de intervenção e formação de professores no contexto da pós-graduação brasileira. Anais do Congresso Internacional Pedagogia 2011. Havana / Cuba, 2011.
8. Majmutov M. I. La enseñanza problémica. Ciudad de La Habana: Pueblo Y Educación, 1983. 132 p.
9. Oramas, M. S., Zilberstein Toruncha J. Hacia una didáctica desarrolladora. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educación, 2003.
10. Vygotski L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia. In: Pensamiento y Habla. Tradução para o espanhol por Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 1934/2012, cap. 6, pp. 265-422.
11. Vygotski L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. Martins Fontes: São Paulo. 2001.
12. Vygotski L. S. Psicologia Pedagógica. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
13. Vygotski L. S. Obras escogidas - IV: Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil. Madrid: Machado Libros, 2012.
14. Vygotski L. S. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2014.

Л. М. де Араужо Соуза (г. Уберландия, Бразилия)

А. М. Лонгарези (г. Уберландия, Бразилия)

ПРИНЦИПЫ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ²

Аннотация. Некоторые исследования в образовательном контексте Бразилии уже показали, что преподаватели в стране с нетерпением ждут методологий и практик преподавания, способных оказать методическую помощь в решении проблем, возникающих на занятиях. В статье представлены результаты ряда исследований, проведенных в рамках дидактико-формирующего эксперимента, изложенные в соответствии с культурно-исторической теорией и концепцией развивающего обучения. Термин «дидактико-формирующий эксперимент» является результатом коллективной исследовательской работы под руководством А. М. Лонгарези, который предположил, что учитель определенным образом вмешивается в процесс обучения на разных его ступенях (в начальной школе, средней школе и высших учебных заведениях). Такого рода вмешательство необходимо для того, чтобы используя различные виды формирующей деятельности, вывести понятие развивающей дидактики, в то же время, обогащая преподавательскую деятельность, целью которой является развитие обучающихся. В целом, целью различного рода мероприятий, проводимых в рамках дидактико-формирующего эксперимента, была теоретическая поддержка учителей, анализ и совершенствование преподавательской деятельности, которая погружает обучающихся в учебную деятельность, чтобы, через обучение, обеспечить их развитие. Эксперимент проведен в бразильской средней школе на учащихся-подростках, т. е. молодежи переходного возраста. Систематическое исследование было призвано определить, какие процессы развития наиболее вероятны в переходном возрасте. Впоследствии, в качестве обобщения, были разработаны и реализованы предложения по учебно-методической организации в виде принципов и дидактических действий, которые служат руководством для преподавательской практики.

Ключевые слова: принципы и дидактические действия, развивающее обучение, теория обучения, культурно-историческая теория обучения, средняя школа, Бразилия.

Араужо Соуза Л. М. де, Лонгарези А. М. Принципы и дидактические действия развивающего обучения в подростковом возрасте // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2. С. 16-21

Araújo Souza M. L. de, Longarezi A. M. Principles and Didactic Activities of Developmental Education in the Transitional stage, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research], 2017, Vol. 1, No 2, pp. 16-21

Сведения об авторах

Леандро Монтандон де Араужо Соуза - профессор факультета образования Федерального университета Уберландии, магистр, преподаватель Государственной школы Антонио Луиса Бастоса, исследователь Комиссии по образованию и профессиональному развитию учителей Федерального университета Уберландии leandro.montandon2008@gmail.com

Андреа Матурано Лонгарези - профессор факультета образования Федерального университета Уберландии, обладатель докторской степени в области школьного образования г. Уберландия, Бразилия; longarezi@gmail.com.

Authors:

Leandro Montandon de Araújo Souza – Coursing PhD at Education at Federal University of Uberlândia, master, Teacher at State School Antônio Luis Bastos and researcher of Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente [Study Group in Education and Teacher Professional Development] from the Federal University of Uberlandia (UFU/MG); Uberlandia, Brazil; e-mail: leandro.montandon2008@gmail.com

Andréa Maturano Longarezi, professor of the faculty of education of the Federal University of Uberlandia, PhD in school education, Uberlandia, Brazil; e-mail: longarezi@gmail.com.

² Это исследование было разработано при финансовой поддержке FAPEMIG, CAPES и CNPq.

*И. А. Кувшинова (Магнитогорск, Россия)
В. В. Денисова (Оренбург, Россия)*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Статья посвящена актуальной в настоящее время проблеме подготовки студентов гуманитарно-педагогических вузов к работе в инклюзивном образовательном пространстве и обеспечения безопасности детей в нем. Авторами проанализированы проблемы создания инклюзивной образовательной среды с точки зрения обеспечения безопасности детей с ограниченными возможностями здоровья, рассмотрены причины опасных и чрезвычайных ситуаций в образовательных учреждениях, возможные виды угроз жизни и здоровью детей. Основными методами исследования стали: анализ научных психологических, педагогических источников и исследований по проблеме, сравнительно-сопоставительный анализ моделей инклюзивного обучения и педагогического опыта, обобщение теоретических положений и эмпирических данных, изучение документации и проч. В статье выделены педагогические условия эффективной подготовки будущих педагогов к обеспечению безопасности детей в инклюзивном образовательном пространстве. Спектр условий позволяет рассматривать такую подготовку как персонифицированный и непрерывный процесс совместной деятельности преподавателя и обучающихся по развитию профессиональной компетентности и формированию личностно-профессиональных установок на обеспечение безопасности при совместном обучении детей с нормальным и нарушенным развитием. При этом процесс подготовки будущих педагогов, по мнению авторов, должен представлять собой образовательную систему, состоящую из трех структурных компонентов: целевого, организационно-содержательного и результативного. Рассматривая некоторые аспекты теоретического обоснования реализации выделенных условий, авторы предлагают обзор содержания основных разделов обновленного комплексного программно-содержательного обеспечения учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для студентов гуманитарных вузов – будущих педагогов инклюзивных учреждений. Описанные методы и образовательные технологии могут быть использованы в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов в педагогических вузах.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, профессионально-педагогическая подготовка, безопасность детей с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образовательное пространство, будущий учитель.

Одним из главных направлений в образовательной политике Российской Федерации сегодня становится развитие инклюзивного образования. Положения об образовании детей с ограниченными возможностями здоровья закреплены в Российских государственных документах (без употребления термина «инклюзивное образование» в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г. [11] и др.; с использованием термина «инклюзивное обучение» в Постановлении Правительства РФ «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы» [12] и др.). В современной России инклюзивное образование активно внедряется в школы и дети с особыми образовательными потребностями (ООП) имеют возможность обучаться совместно с нормально развивающимися сверстниками.

Инклюзивное образовательное пространство, по мнению И. Н. Симаевой и В. В. Хитрюка определяется как «интегративная единица социального пространства, представленная системой структурных компонентов и блоков, определяющих специфику ее содержания, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения» [14, с. 32].

При введении инклюзии необходимо помнить о проблемах и рисках, которые она несет: отношение общества и родителей к детям с проблемами, создание вариативного обра-

зования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и др. И здесь не следует забывать о том, что в учреждении инклюзивного образования, как и в любом другом образовательном учреждении, возможны различные чрезвычайные ситуации, которые требуют скоординированности действий педагогов и учащихся, в том числе с учетом детей с ОВЗ. Например, процесс эвакуации обучающихся в тех или иных ситуациях в условиях инклюзивного учреждения инклюзивного образования должен быть продуман до мелочей с учетом вида патологии обучающихся.

А. С. Баталов разделяет инклюзивное пространство на две модели: внутри одного образовательного учреждения и за его пределами, например, различные выставки, мероприятия, выступления с участием детей с особыми образовательными потребностями, взаимодействие с учреждениями дополнительного образования и проч. [2]. При этом следует отметить, что вопросы обеспечения безопасности лежат на педагогическом персонале не только внутри образовательных учреждений, но и за его пределами. Речь идет и о транспортной безопасности, и социально-криминогенной и других ее видах.

При создании условий успешной реализации практики инклюзии в России необходимо учитывать опыт специалистов тех стран, где этот процесс реализуется достаточно давно. В ряде европейских стран и США инклюзивное образование подкреплено государственной законодательной и нормативно-правовой базой, обширными методологическими и методическими разработками. Однако существующий международный опыт показывает, что одной из трудностей, связанных с созданием и функционированием учреждений инклюзивного образования, является формирование способности педагогов решать многочисленные социально-психологические проблемы, что в свою очередь требует особого внимания к профессионально-педагогической подготовке специалистов, работающих в инклюзивном образовательном пространстве. Немаловажное значение отводится в этом процессе умениям обеспечить безопасность детей.

Очевидно, что для успешного обучения и социализации детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в массовых школах, должны быть созданы определенные условия. Это и специально оборудованные пандусы, и санитарно-гигиенические комнаты, соответствующие соматической патологии или патологии опорно-двигательного аппарата детей с ограниченными возможностями здоровья. Обязательной здесь является продуманность способов оповещения детей с нарушениями слуха и зрения, эвакуации детей с ограниченными возможностями здоровья в чрезвычайных ситуациях.

Актуальность проблемы безопасности инклюзивного образовательного учреждения обусловлена, к сожалению, многочисленными реальными фактами возникновения опасных ситуаций. Каждый педагог обязан знать, что они могут быть в любое время и в любом месте. Чаще всего образовательные учреждения сталкиваются со смешанными - социально-криминогенными, социально-природными и социально-техногенными происшествиями. В каждой опасной ситуации обязательно существуют явные или скрытые причины ее возникновения, например, невнимательность, незнание, необдуманность, безрассудство, желание отомстить, непослушание и прочее. Изучение разнообразия причин происшествий и негативных факторов жизнедеятельности инклюзивного образовательного учреждения (социальных, природных, техногенных) позволяют педагогам с большой вероятностью предвидеть зарождение любой потенциально опасной ситуации, постараться предотвратить или снизить ее отрицательные последствия [7; 10]. Поэтому необходимым условием для безопасного обучения и воспитания детей в инклюзивном образовательном пространстве является наличие педагогов, способных предвидеть опасную ситуацию или грамотно действовать в сложившихся обстоятельствах, способных снизить риски и минимизировать потери.

Современными исследователями высказываются различные мнения по проблеме профессиональной подготовки будущих педагогов. Согласно некоторым точкам зрения, такие общепрофессиональные дисциплины, как «Безопасность жизнедеятельности», не имеют отношения к профессиональной подготовке данной категории специалистов [9]. Мы не мо-

жем согласиться с таким взглядом на компетенции работника образовательного учреждения, т. к. считаем, что наличие знаний и практических умений в области безопасности людей является важным критерием оценки деятельности человека в любой организации, и, конечно, архиважным является обеспечение безопасности детей в инклюзивном образовательном пространстве.

Целью нашей статьи является выделение организационно-педагогических условий эффективной подготовки будущих педагогов (студентов гуманитарно-педагогических вузов) к обеспечению безопасности детей в инклюзивном образовательном пространстве.

Ранее нами был проведен ряд исследований, результаты которых представлены в других работах [7; 20; 16]. Выяснилось, что профессионально-педагогическая подготовка будущих педагогов к обеспечению безопасности детей в инклюзивном образовательном пространстве будет эффективна, если в образовательной организации разработана и внедрена модель обучения, построенная на основе компетентностно-деятельностного, ценностно-ориентированного и аксиологического подходов. В ее рамках реализуется комплекс следующих организационно-педагогических условий:

- организован процесс подготовки студентов с учетом интеграции научного знания и современного уровня развития наук, позволяющего учитывать специфику обеспечения безопасности детей в инклюзивном образовательном пространстве (как на уровне содержания учебного плана, так и на уровне организации образовательного процесса);

- процесс подготовки студентов в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» представляет собой образовательную систему, состоящую из трех структурных компонентов - целевого, организационно-содержательного и результативного [20; 15], при насыщении данной дисциплины социальной проблематикой в области обеспечения безопасности детей с ОВЗ;

- обучение студентов строится с использованием метода активного проблемно-ситуационного анализа Case-study технологии;

- используются возможности информационно-коммуникационных технологий, в том числе в системе Internet-образования и образовательный портала образовательного учреждения.

В настоящей статье, ввиду ограниченности объема, будут затронуты некоторые аспекты теоретического обоснования и практической реализации обозначенных условий.

В российской системе высшего образования содержание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» достаточно полно разработано для студентов технических вузов, что обусловлено их профилем. Для студентов гуманитарных вузов, на наш взгляд, содержание данного курса не отличается ни глубиной и ни широтой охвата насущных проблем социума, оказывающих зачастую прямое влияние на безопасность людей. Однако и для технических вузов не мешает ввести в программу курса не только технический, но и социальный (гуманитарный) аспект обеспечения безопасности. По мнению С. Л. Андреевой, уровень развития гуманитарных (и шире общественно-гуманитарных) наук в мире и в нашей стране определяет не только уровень гуманитарного образования, но и качество всякого образования вообще [1, с. 160]. Уже в недалеком будущем многие выпускники гуманитарных и педагогических вузов начнут работать в образовательных учреждениях, в том числе в учреждениях инклюзивного образования, и на них ляжет бремя юридической, моральной и материальной ответственности за безопасность своих подопечных [15].

По оценке О. Н. Русака, некоторые авторы рассматривают дисциплину «Безопасность жизнедеятельности» «как механическое объединение отдельных сведений из экологии, охраны труда, ЧС, санитарии, гигиены и других дисциплин, излагая их в произвольной последовательности» [19, с. 8]. Мы считаем, что «Безопасность жизнедеятельности» – это межотраслевая интегрированная, естественно-гуманитарная дисциплина, основанная на презумпции целостности и взаимосвязи всех защитных механизмов в природе, техносфере и социуме. Данный подход необходим, как внутренняя установка он будет способствовать эффективной

подготовке студентов - будущих педагогов к обеспечению безопасности детей.

Насыщение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» социальной проблематикой и подготовкой студентов педагогических вузов к обеспечению безопасности в инклюзивном образовательном пространстве весьма актуально с учетом происходящих социальных процессов и кризисов. Качество и практическую отдачу от изучения данной дисциплины при подготовке студентов педагогических направлений можно улучшить, если образовательный процесс строить в целостной взаимосвязанной системе знаний из разных сфер техники, биологии, медицины, менеджмента, психологии, социологии, юриспруденции, экологии и других. В этом ключе мы предлагаем обновленное комплексное программно-содержательное обеспечение учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для студентов-гуманитариев, ориентированных на профессиональную деятельность в инклюзивных учреждениях. Оно разработано на основе многолетнего опыта педагогов-исследователей, работавших под руководством А. М. Якупова [16]. Данный комплекс прошел широкую апробацию в образовательных организациях Уральского региона.

Остановимся подробнее на содержании разделов курса.

Первый раздел *«Теоретические основы безопасности жизнедеятельности»* помимо традиционной характеристики целей, задач, объекта, предмета изучаемой дисциплины, а также толкования основных понятий, включает изучение законов (философских, физических, химических, биологических), находящихся в основе жизнеобеспечивающих процессов человека и его деятельности. Это существенно расширяет представления студентов о первоосновах безопасности человека, обогащает теоретическую базу знаний и позволяет объединить многие разрозненные факты их жизненной практики. Изучение теоретических основ сопровождается анализом нормативно-правового регулирования в области безопасности, в том числе детей с ОВЗ. Правовой аспект является основой формирования специфического мировоззрения и поведения будущего педагога, обеспечивающего здоровьесбережение и безопасность обучающихся.

Во втором разделе *«Защита населения и территорий в чрезвычайных ситуациях. Особенности обеспечения безопасности людей с ОВЗ»* предложено изучение безопасности в различных видах сфер человеческой деятельности на основе *средового подхода*, предполагающего широкое использование понятий «социотехнический мир», «социотехническая среда». При изучении опасностей, возникающих в повседневной жизни, особое внимание уделяется безопасному поведению и обеспечению безопасности детей с ОВЗ в быту. в том числе вопросы электробезопасности и защиты от электромагнитного излучения. Отдельное внимание уделяется связи и взаимодействию природных и социальных факторов. В этом аспекте подаются новые классификации чрезвычайных ситуаций природного и социоприродного происхождения, характеристики специфических поражающих факторов и способов защиты от них. Значительная часть раздела посвящена особенностям защиты детей с ОВЗ в ЧС. Изучение ЧС социального характера и виктимологии основано на использовании личностного подхода к формированию понятия «готовность личности к действиям в ЧС», которое подается во всей многосторонности и полноте проявлений состояний и качеств человека (физических, психических, морально-нравственных) в условиях экстремальности. Все темы рассматриваются сквозь призму обеспечения безопасности детей, и отдельно детей с ОВЗ. Безопасность в инклюзивном образовательном пространстве базируется, главным образом, на изучении материалов данного раздела.

Третий раздел *«Обеспечение безопасности в инклюзивных образовательных учреждениях»* предполагает изучение основных тем с позиции будущего педагога или потенциально-го руководителя инклюзивного образовательного учреждения. Раздел предусматривает практическую отработку действий по защите и эвакуации детей, в том числе с ОВЗ, и персонала в условиях возможной опасности. При рассмотрении актуального в настоящее время материала по теме антитеррористической защищенности внимание студентов акцентируется как на действиях педагогического персонала, так и обучающихся. Обращается внимание на необхо-

димось снижения риска и смягчения последствий террористических актов, а также на особенности обеспечения антитеррористической безопасности в учреждениях инклюзивного образования.

Эффективности предлагаемого комплекса немало способствует применение различных методов групповой работы студентов (самостоятельной и под руководством преподавателя), например, круглый стол, case-study технологии и и другие. В ходе такого обучения обе стороны образовательного процесса неизбежно могут наблюдать результаты проведенной работы: студенты – расширение теоретической базы знаний, преподаватель – правильность, целесообразность и действенность применения выбранных педагогических средств и методов обучения.

В процессе работы над материалом третьего раздела, в частности при выполнении практических заданий, эффективной оказывается технология контекстного обучения. Предлагается моделирование предметного и социального содержания профессиональной деятельности, например, для будущих учителей – модель действий педагога по защите детей в различных чрезвычайных ситуациях и обеспечения безопасности в инклюзивном образовательном пространстве.

Непосредственная цель метода case-study - совместными усилиями группы студентов проанализировать экстремальную или чрезвычайную ситуацию (case), возникающую в конкретных опасных условиях, и выработать практическое решение. Окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы. Аудиторная самостоятельная работа студентов на практических занятиях осуществляется под контролем преподавателя в виде решения задач и выполнения упражнений, которые определяет преподаватель для студента. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов осуществляется в виде чтения с проработкой материала. Студенты получают всю информационную «базу» на электронном образовательном ресурсе на CD-диске и на образовательном портале МГТУ [5]. Эта база данных структурирована по вышерассмотренным разделам, имеет презентационные лекции, учебно-методические и информационно-справочные материалы. Используя предоставленный материал, а так же другие источники, рекомендованные в списке литературы, студенты в обязательном порядке составляют электронный конспект-учебник, включающий в себя все указанные разделы и темы. Такой конспект представляет собой суммарный реферат, составленный самостоятельно, что особенно важно для усвоения ими дисциплины и осуществления контроля преподавателем хода освоения студентами материала. Этот реферат-конспект широко используется самими студентами в процессе подготовки к участию в семинарах и практических занятиях и решении ситуационных задач.

Следует отметить, что анализ историко-педагогического опыта и современного состояния профессиональной подготовки студентов педагогических вузов к обеспечению безопасности детей в инклюзивном образовательном пространстве позволил выявить ряд проблем и упущений, а также подобрать наиболее действенные меры по дальнейшему повышению эффективности данного процесса. Так, с учетом происходящих социальных процессов и кризисов предлагается насыщение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» социальной проблематикой. При этом процесс подготовки будущих педагогов по данной дисциплине, по мнению авторов, должен представлять собой образовательную систему, состоящую из трёх структурных компонентов: *целевого, организационно-содержательного и результативного*. Содержательный компонент реализуется с акцентуацией нового взгляда и подходов к решению проблемы исследования.

Таким образом, описанные в статье методы и образовательные технологии могут быть использованы в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов в педагогических вузах, выделенные в статье организационно-педагогические условия позволяют рассматривать процесс подготовки будущих педагогов (студентов гуманитарно-педагогических вузов) к обеспечению безопасности детей в инклюзивном образовательном пространстве как персонифицированный и непрерывный процесс совместной деятельности

преподавателя (обучающего) и будущих педагогов (обучающихся), направленный на развитие профессиональной компетентности и формирование личностно-профессиональных установок на обеспечение безопасности при совместном обучении детей с нормальным и нарушенным развитием, так как наличие знаний и практических умений в области безопасности является важным критерием оценки деятельности педагога, особенно в условиях инклюзивного образовательного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева С. Л. Гуманитарные науки и гуманитарное образование 2016: новые исследования, концепции, идеи // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 1. С. 160–168.
2. Баталов А. С. Функционирование логопедической службы в инклюзивном пространстве образовательного учреждения при переходе начальной школы на образовательные стандарты нового поколения // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». 2009. № 2. С. 55–59.
3. Козырева О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (142). С. 112–115.
4. Конькина Е. В., Калабкина О. И., Садова Е. М. Проблема безопасности инклюзивного образовательного пространства [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 1. URL: <http://human.snauka.ru/2016/01/13882> (дата обращения: 29.09.2017).
5. Кувшинова И. А. Использование электронных учебно-методических комплексов в процессе подготовки студентов педагогических специальностей в области безопасности жизнедеятельности // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 5-3 (24). С. 10–12.
6. Кувшинова И. А. Причины опасных и чрезвычайных ситуаций в детских образовательных учреждениях // Здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: сборник науч. тр. по результ. Всерос. научно-практич. конф. / под ред. И. А. Кувшиновой, Е. В. Исаевой, В. А. Чернобровкина. Магнитогорск : МГТУ, 2016. С. 102–111.
7. Кувшинова И. А. Теоретико-методологические основы решения проблемы профессионально-педагогической подготовки студентов гуманитарных вузов к безопасной жизнедеятельности // Предметное образование : коллективная монография [Электронный ресурс] / Е. Н. Арбузова [и др.]. М. : РусАльянс Сова, 2016. С. 64–77. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM)
8. Малофеев Н. Н., Гончарова Е. Л., Никольская О. С., Кукушкина О. И. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Дефектология. 2009. № 1. С. 5–19.
9. Низиков М. А. Концептуальные основы профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов российской Федерации. М.: ВУ, 2009. 166 с.
10. Петров С. В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения. М. : МИОО, 2005. 224 с.
11. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Российская газета 11 октября 2000 г. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 25.10.2017).
12. Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 N 497 (ред. от 22.11.2017) «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы» // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180188/92 (дата обращения: 25.10.2017).
13. Самсонова Е. В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации. / Отв. ред. С. В. Алехина [и др.]. М. : МГППУ, 2012. 92 с.
14. Симаева И. Н., Хитрюк В. В. Инклюзивное образовательное пространство // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. № 5. С. 31–39.
15. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» / КонсультантПлюс. URL: Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.10.2017).

16. Якупов А. М., Кувшинова И. А., Денисова В. В., Петров С. В. Программно-содержательное обеспечение учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в гуманитарном вузе / Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 4 (81). С. 45–55.

17. Kuvshinova I. A., Di Palma Back A. C. Optimization of teaching of the course "life safety" to the students of the humanities universities // [CriarEducação](#). 2016. Т. 6. № 1. 22 с.

18. Petrov S. V. Information security: education guidance / S. V. Petrov, I. P. Slinkova, V. V. Gafner, P. A. Kislyakov. Novosibirsk : ART, 2012. 296 p.

19. Rusak O. N. Fundamentals of the Theory of Human Security // Annex to the magazine «Safety». М. : 2009. 24 p.

20. Yakupov M. A., Kuvshinova I. A., Denisova V. V. The problems of Teaching the Discipline "Health and Safety" to the Students of Humanitarian Specialties of Higher Education Institutions and the Ways of their Solution / Bulletin of the state budgetary institution "Scientific center of life" : scientific-methodical and information magazine. 2015. No. 3 (25). pp. 90-101.

I. A. Kuvshinova (Magnitogorsk, Russia)

V. V. Denisova (Orenburg, Russia)

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO ENSURE SAFETY AND SECURITY IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

Abstract. The article is devoted to the current problem of training students of humanitarian and pedagogical universities to work in an inclusive educational space and to ensure the safety of children in it. The authors analyzed the problems of creating an inclusive educational environment from the point of view of ensuring the safety of children with disabilities, the causes of dangerous and emergency situations in inclusive educational institutions, possible types of threats to life and health of children. The article examines pedagogical conditions for the effective training of future teachers to ensure the safety of children in an inclusive educational space that allows it to be viewed as a personified and continuous process of joint activity of the teacher (teacher) and future teachers (trainees), aimed at developing professional competence and forming personal-professional mindset for ensuring safety in the co-education of children with normal development and children with developmental disorders. At the same time, the process of training future teachers, according to the authors, should be an educational system consisting of three structural components: targeted, substantial and effective. Considering some aspects of the theoretical justification and implementation of the selected conditions, the article offers an overview of the main sections of the updated integrated program of the discipline "Life Safety" for students of humanitarian universities - future teachers in inclusive institutions, describes methods and educational technologies that can be used in the process of professional and pedagogical training of students in pedagogical universities. In this research such methods as analysis of scientific psychological, sources and researches on the problem, comparison and collation of inclusive education models and pedagogical experience, generalization of theoretical positions and empirical data, study of documentation were used.

Keywords: life safety, vocational training, safety of children with disabilities, inclusive educational space, future teachers.

REFERENCES

1. Andreeva S. L. Gumanitarnye nauki i gumanitarnoe obrazovanie 2016: novye issledovaniya, kontseptsii, idei // *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. [Humanitarian and pedagogical Research], 2017. Vol. 1. No 1. pp. 160–168.

2. Batalov A. S. Funktsionirovanie logopedicheskoi sluzhby v inklyuzivnom prostranstve obrazovatel'nogo uchrezhdeniya pri perekhode nachal'noi shkoly na obrazovatel'nye standarty novogo pokoleniya // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholokhova. Seriya «Pedagogika i psikhologiya»*. 2009. No 2. pp. 55–59.

3. Kozyreva O. A. Sozdanie inklyuzivnoi obrazovatel'noi sredy kak sotsial'no-pedagogicheskaya problema // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014. No 1 (142). pp. 112–115.

4. Kon'kina E. V., Kalabkina O. I., Sadova E. M. Problema bezopasnosti inklyuzivnogo obra-

- zovatel'nogo prostranstva [Elektronnyi resurs] // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. 2016. No 1. URL: <http://human.snauka.ru/2016/01/13882> (data obrashcheniya: 29.09.2017).
5. Kuvshinova I. A. Ispol'zovanie elektronnykh uchebno-metodicheskikh kompleksov v protsesse podgotovki studentov pedagogicheskikh spetsial'nostei v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti // Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal. 2014. No 5-3 (24). pp. 10–12.
6. Kuvshinova I. A. Prichiny opasnykh i chrezvychaynykh situatsii v detskikh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh // Zdorov'e i bezopasnost' v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: sbornik nauch. tr. po rezul't. Vseros. nauchno-praktich. konf. / pod red. I. A. Kuvshinovoi, E. V. Isaevoi, V. A. Chernobrovkina. Magnitogorsk : MGTU, 2016. pp. 102–111.
7. Kuvshinova I. A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy resheniya problemy profesional'no-pedagogicheskoi podgotovki studentov gumanitarnykh vuzov k bezopasnoi zhiznedeyatel'nosti // Predmetnoe obrazovanie : kollektivnaya monografiya [Elektronnyi resurs] / E. N. Arbuzova [i dr.]. Moscow : RusAl'yans Sova, 2016. pp. 64–77. 1 elektron. opt. disk (CD –ROM)
8. Malofeev N. N., Goncharova E. L., Nikol'skaya O. S., Kukushkina O. I. Spetsial'nyi federal'nyi gosudarstvennyi standart obshchego obrazovaniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: osnovnye polozheniya kontseptsii // Defektologiya. 2009. No 1. pp. 5–19.
9. Nizikov M. A. Kontseptual'nye osnovy professional'noi podgotovki studentov gumanitarnykh vuzov rossiiskoi Federatsii. Moscow: VU, 2009. 166 p.
10. Petrov S. V. Obespechenie bezopasnosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Moscow : MIOO, 2005. 224 p.
11. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 4 oktyabrya 2000 g. N 751 g. Moskva «O natsional'noi doktrine obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii» // Rossiiskaya gazeta 11 oktyabrya 2000 g. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (data obrashcheniya: 25.10.2017).
12. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 23.05.2015 N 497 (red. ot 22.11.2017) «O Federal'noi tselevoi programme razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody» // Konsul'tantPlyus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180188/92 (data obrashcheniya: 25.10.2017).
13. Samsonova E. V. Organizatsiya spetsial'nykh obrazovatel'nykh uslovii dlya detei s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh: Metodicheskie rekomendatsii. / Otv. red. S. V. Alekhina [i dr.]. M. : MGPPU, 2012. 92 s.
14. Simaeva I. N., Khitryuk V. V. Inklyuzivnoe obrazovatel'noe prostranstvo // Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. 2014. No 5. pp. 31–39.
15. Federal'nyi zakon ot 29 dekabrya 2012 g. N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» / Konsul'tantPlyus. URL: [Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (data obrashcheniya: 25.10.2017).
16. Yakupov A. M., Kuvshinova I. A., Denisova V. V., Petrov S. V. Programmno-soderzhatel'noe obespechenie uchebnoi distsipliny «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» v gumanitarnom vuze / Integratsiya obrazovaniya. 2015. Vol. 19. No 4 (81). pp. 45–55.
17. Kuvshinova I. A., Di Palma Back A. C. Optimization of teaching of the course "life safety" to the students of the humanities universities // CriarEducação. 2016. Vol. 6. No 1. 22 p.
18. Petrov S. V. Information security: education guidance / S. V. Petrov, I. P. Slinkova, V. V. Gafner, P. A. Kislyakov. Novosibirsk : ART, 2012. 296 p.
19. Rusak O. N. Fundamentals of the Theory of Human Security // Annex to the magazine «Safety». Moscow : 2009.
20. Yakupov M. A., Kuvshinova I. A., Denisova V. V. The problems of Teaching the Discipline "Health and Safety" to the Students of Humanitarian Specialties of Higher Education Institutions and the Ways of their Solution / Bulletin of the state budgetary institution "Scientific center of life" : scientific-methodical and information magazine. 2015. No. 3 (25). pp. 90–101.

Кувшинова И. А., Денисова В. В. Профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей к обеспечению безопасности в инклюзивном образовательном пространстве // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2. С. 22–30

Denisova V. V., Kuvshinova I. A. Professional and Pedagogical Training Future Teachers to Security in the Inclusive Educational Space, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. [Humanitarian and pedagogical Research], 2017, Vol. 1, No 2, pp. 22–30.

Сведения об авторах

Кувшинова Ирина Александровна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; erenk@rambler.ru.

Денисова Виктория Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и методики обучения безопасности жизнедеятельности Института физической культуры и спорта ФГБОУ ВО "Оренбургский государственный педагогический университет", г. Оренбург, Россия; viktorydan@rambler.ru

Authors:

Irina A. Kuvshinova, associate professor, PhD in Pedagogy, associate professor at the Department of Pre-school and Special Education, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University ; erenk@rambler.ru

Victoria V. Denisova, PhD in Pedagogy, Senior Lecturer at the Department of Safety and Methods of Teaching Life Safety; Institute of Physical Culture and Sports, Orenburg State Pedagogical University; viktorydan@rambler.ru

*Н. И. Кузьменко (г. Магнитогорск, Россия)
И. В. Гурьянова (г. Магнитогорск, Россия)*

К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Авторы поднимают проблему образования людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в аспекте создания специальных условий среды для реализации инклюзии в рамках детских образовательных учреждений. В статье раскрывается содержание понятия «инклюзивное образование». В его характеристике подчеркиваются требования доступности образования; повышения качества жизни особого ребенка и его семьи без ухудшения качества жизни других участников образовательного процесса; создания необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации всеми детьми независимо от индивидуальных особенностей. В работе представлены результаты проведенного эмпирического исследования, в рамках которого были изучены средовые и образовательные условия, а также степень осведомленности педагогов и специалистов образовательных организаций в области вопросов инклюзивного образования. Авторы описывают этапы исследования, представляют также результаты и детальный анализ анкетирования, респондентами которого стали педагоги конкретной образовательной организации. По результатам наблюдений и изучения полученных ответов сделаны выводы о необходимости создания специальных инклюзивных условий в обследуемом образовательном учреждении и о недостаточной осведомленности ее педагогов в вопросах инклюзивного образования, что является одним из ключевых препятствий в формировании инклюзивной среды. В статье даются рекомендации работникам образовательных организаций по созданию условий для инклюзивного образования, адекватных потребностям детей с ОВЗ. К важнейшим инклюзивным средовым условиям авторы относят формирование психологически комфортной среды и обеспечение достаточного уровня компетентности педагогов и специалистов образовательной организации.

Ключевые слова: участники образовательного процесса, инклюзивное образование, инклюзивная среда, дети с ограниченными возможностями здоровья, средовые условия, образовательная организация.

Образование людей с ограниченными возможностями здоровья – это одно из направлений реформы в сфере образования в Российской Федерации. Данное преобразование связано с тем, что в последние десятилетия сформировались устойчивые негативные тенденции в состоянии здоровья детей всех возрастных групп. Увеличилась частота тяжелых форм патологии, что, в определенной мере, способствовало росту числа детей-инвалидов. Приоритетным направлением в обучении детей с ОВЗ является внедрение инклюзивного образования. Оно определяется как часть общего образования и подразумевает доступность образования, повышение качества жизни особого ребенка и его семьи без ухудшения при этом качества жизни других участников образовательного процесса. Принципиально важным в инклюзии является создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании всеми без исключения детьми независимо от индивидуальных особенностей. В связи с этим система образования и педагогическая наука должны решить ряд вопросов, касающихся создания таких образовательных и средовых условий, при которых процесс социализации детей как участников инклюзивного образовательного процесса будет максимально эффективным.

В настоящее время проблема образования детей с ОВЗ является недостаточно разработанной, не смотря на высокий интерес к ней со стороны представителей различных областей гуманитарных наук - педагогики, психологии, социологии. К вопросам интеграции в социальную среду лиц с различными нарушениями развития обращались в своих исследованиях

В. П. Гудонис [2], Т. А. Добровольская [4], С. Н. Испулова [5], Н. Н. Малофеев [7], Н. И. Скок [9], Н. Д. Шматко [11], Е. Р. Ярская-Смирнова [12] и др.

В контексте инклюзивного образования важная роль принадлежит наличие особой, специально созданной образовательной среде. Мы провели эмпирическое исследование, целью которого было изучить средовые и образовательные условия, а также, степень осведомленности педагогов и специалистов отдельной образовательной организации в области вопросов инклюзивного образования. Данное исследование проводилось под нашим руководством в средней общеобразовательной школе Чесменского района Челябинской области¹. Выбор образовательной организации являлся не случайным, поскольку, согласно официальным данным, на территории Чесменского муниципального района проживает более 1300 человек с ограниченными возможностями, что составляет 6,1 % от общей численности населения района, в том числе 77 детей с ограниченными умственными или физическими возможностями [8]. В связи с этим одной из главных задач руководителей районного образования является обеспечение условий для предоставления таким детям доступа к качественному образованию в общеобразовательных организациях, реализующих образовательные программы общего образования с учетом особенностей их психофизического развития.

В рамках созданной муниципальной программы Чесменского муниципального района «Доступная среда» на 2016-2020 гг. поставлена задача организовать обучение детей с ОВЗ в обычных образовательных организациях преимущественно по месту жительства, что позволит таким детям избежать пребывания длительный срок в интернатных учреждениях и создаст «условия для проживания и воспитания детей в семье и обеспечит их постоянное общение со сверстниками» [8].

В рамках указанной программы разработчиками ставятся следующие задачи:

- создать в обычном образовательном учреждении универсальной безбарьерной среды;
- обеспечить специальную подготовку педагогических кадров;
- обеспечить техническое оснащение образовательных учреждений, в том числе и школ, необходимое для организации инклюзивного образования.

Решение этих задач, с нашей точки зрения, позволит обеспечить полноценную интеграцию детей с ОВЗ в образовательном учреждении.

Исследование проводилось в течение марта–апреля 2017 гг. в два этапа. На первом этапе осуществлялось знакомство со средовыми условиями учреждения, его технической оснащенностью и определение степени готовности школы к реализации инклюзивного образовательного процесса. На втором этапе исследования было проведено анкетирование, с целью установления уровня осведомленности педагогов в вопросах организации инклюзивного образования.

Всеми исследователями теории и практики внедрения и инклюзивного образования признается, что его реализация, в первую очередь, предполагает создание средовых условий, в которых ребенок с ОВЗ может комфортно включиться в образовательный процесс и проявить себя как полноправный субъект образования. Анализ средовых условий школы и изучение документов, представленных на официальном сайте учреждения, позволил выявить, что в школе имеются технически оснащенные кабинеты, цифровая лаборатория, классы оборудованы автоматизированным рабочим местом учителя, которое состоит из ПК, принтера, сканера, экрана и проектора. Значимым является наличие медиатеки и комплекса электронных пособий, которыми может пользоваться учитель во время образовательного процесса. Наличие в школе медиасредств безусловно является необходимым для реализации индивидуального образовательного маршрута, индивидуальной образовательной траектории для ребенка с ОВЗ, поскольку в возрастающем потоке информации делает обучение более доступным и эффективным.

¹ Авторы из этических соображений избегают дальнейшей конкретизации образовательного учреждения, обращая внимание на общие проблемы организации инклюзивного образования

Однако отметим, что в классах отсутствуют специально оборудованные места для учащихся с особыми образовательными потребностями, не предусмотрены широкие проходы между партами, отсутствует специальная техника для слабослышащих и слабовидящих. Отрицательным моментом следует считать фактическое отсутствие архитектурных и других средовых условий для беспрепятственного доступа детей с ограниченными физическими возможностями в учреждение: отсутствуют пандусы и подъемники. Выявленные недостатки позволили сделать вывод, что средовые условия данной организации недостаточны для реализации инклюзивного образования в данном образовательном учреждении.

Следующий этап нашего исследования предполагал анкетирование педагогов школы с целью их осведомленности в области вопросов инклюзивного образования. В качестве респондентов выступили 25 педагогов-предметников образовательной организации, среди которых только один педагог прошел соответствующий курс повышения квалификации «Теория и методика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья».

Текст анкеты состоял из четырех блоков вопросов, выстроенных согласно общей логической структуре. Первый блок включал вопросы, позволяющие изучить отношение педагогов образовательной организации к идее реализации инклюзивного образования. Результаты анкетирования показали, что не все педагоги имеют четкое представление о специфике инклюзивного образовательного процесса, поскольку до этого момента не имели возможности ознакомиться с ней. Таких педагогов оказалось 27,8 % от общего числа опрошенных. 100 % респондентов отметили, что характер обучения детей зависит от нозологических групп обучающихся. При этом 66,6 % педагогов предпочтение отдали обучению детей с ОВЗ в специальных образовательных учреждениях. Для реализации идеи обучения таких детей в общеобразовательной организации 88,8 % педагогов посчитали целесообразной только индивидуальную форму обучения на дому. И лишь 5,6 % опрошенных подчеркнули возможность и необходимость обучения детей с ОВЗ в инклюзивной среде общеобразовательной школы. Низкий процент педагогов, отметивших необходимость обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивной школы, мы объясняем слабой степенью готовности как самих педагогов, так и образовательного учреждения к приему детей с ОВЗ.

Второй блок вопросов был нацелен на изучение опыта работы педагогов школы с детьми с ОВЗ и профессиональной компетентности педагогов в организации инклюзивной среды. Очевидно, что компетентность педагога является важнейшим фактором социализации учащихся с особыми потребностями. Ответы на вопросы данного блока показали, что опыт работы с детьми с ОВЗ имеется у большинства педагогов (83,3 %). При этом не все педагоги были осведомлены о том, что среди учеников школы есть дети с особыми образовательными потребностями, т. е. обучение таких детей, оценка их возможностей и потребностей приравнивались к показателям здоровых детей. Так, 38,9 % опрошенных педагогов не знали, что в школе обучается два ребенка с ОВЗ.

Учитывая тот факт, что дети, находящиеся на индивидуальном обучении должны двигаться по индивидуальной образовательной траектории, мы задали педагогам вопрос о том, на что должна быть направлена деятельность педагога при работе с детьми с ОВЗ. Все респонденты отметили необходимость формирования прочных знаний по предметам, развития кругозора, подготовки к жизни согласно общепринятым нормам морали и нравственности, сохранения и укрепления здоровья. Однако лишь 44,4 % респондентов обозначили необходимость развития у детей навыков самостоятельного приобретения знаний и 22,2 % необходимость выявления личностных интересов ребенка для оказания помощи в выборе будущей профессии. Примечательно, что никто из респондентов не отметил необходимость развития лидерских качеств и подготовку к поступлению в ВУЗ. Из чего можно сделать вывод о том, что педагоги школы не ориентированы на разработку и развитие индивидуальной образовательной траектории, с учетом интересов и способностей, а также индивидуальных особенностей ребенка, а формально следуют разработанному индивидуальному маршруту, ориенти-

руюсь при этом только на передачу знаний по образовательному минимуму.

Педагоги оказываются не готовыми создать необходимую комфортную обстановку для пребывания ребенка с ОВЗ в школе, предпочитая перевести его на индивидуальное обучение в домашних условиях. Так, 83,3 % опрошенных респондентов считают, что детям сложно управлять своим поведением и обстановка в классе им мешает; 72,2 % респондентов считают, что обучение в домашних условиях может быть эффективным и способствовать личностному росту ребенка, поскольку в большей степени отвечает его индивидуальным потребностям.

На вопрос о трудностях, с которыми может столкнуться педагог образовательного учреждения в работе с детьми с ОВЗ, 100 % респондентов отметили сложности в организации образовательного процесса, проблемы, связанные с техническим оснащением учебных аудиторий, трудности методического характера. Показательно, что 88,9 % опрошенных указали на сложности психологического плана, вызванные неготовностью педагогического коллектива к взаимодействию с учащимися с ОВЗ. Оценивая степень собственной готовности к работе с детьми с ОВЗ в условиях школы, 50,0 % опрошенных подтвердили свою неготовность к работе в инклюзивной образовательной среде, однако 38,9 % респондентов заметили, что могли бы работать при условии прохождения соответствующей подготовки или даже профессиональной переподготовки. Категорическое нежелание работать с учащимися с ОВЗ выразили 16,7 % опрошенных.

Анализ результатов анкетирования по данному блоку показал, что педагоги обследуемого образовательного учреждения не только недостаточно компетентны в вопросах инклюзивного образования, но и слабо мотивированы для работы с детьми с ОВЗ. Признать такую ситуацию достаточной для формирования комфортной инклюзивной среды образовательного учреждения, а следовательно, приемлемой для реализации целей, поставленных программой «Доступная среда», не представляется возможным.

Следующий блок анкеты содержал вопросы, касающиеся отношения учащихся и их родителей к детям с ОВЗ. Так, 72,2 % педагогов, принявших участия в опросе, наблюдали у учащихся их школы либо явное отсутствие желания взаимодействовать с детьми с ОВЗ либо их игнорирование. Только 27,8 % респондентов отметили наличие у учащихся интереса к общению с одноклассниками с ОВЗ, а также готовность оказать им помощь при необходимости. Последняя группа респондентов также отметила, что у учащихся отсутствует негативизм и агрессия по отношению к детям с ОВЗ. Полярность ответов педагогов на данный вопрос, на наш взгляд, объясняется тем, что в указанной образовательной организации только начинают складываться условия для сплочения детского коллектива, поэтому учащиеся не всегда оказываются психологически готовы к полноценному общению.

На вопрос, считают ли педагоги детей с ограниченными возможностями, обучающихся в данной школе, адаптированными к условиям инклюзивного образования, отрицательно ответили все педагоги без исключения. Это обозначило еще одно из направлений работы, которая предстоит коллективу данной школы. Среди причин неготовности учащихся к условиям инклюзивной среды педагогами отмечаются: несформированность социальных компетенций (88,9 %), отсутствие социально-ролевой адаптированности (77,8 %), нежелание учащихся совместно обучаться с детьми с ОВЗ (72,2 %). По мнению педагогов, негативное отношение к инклюзивному образованию демонстрируют и родители учащихся, считая, что совместное обучение с детьми с ОВЗ негативно скажется на качестве обучения здоровых детей. Подобные ответы дали 94,4 % опрошенных.

Четвертый блок анкеты был посвящен изучению средовых условий, имеющихся на тот момент в образовательной организации. В качестве основных факторов, препятствующих совместному обучению детей, большинство педагогов указало техническую непригодность школы, отсутствие необходимых специалистов в учреждении, негативное отношение со стороны здоровых учеников и их родителей отметили, отсутствие специальных программ (83,3% опрошенных). Оценивая средовые условия, 100 % опрошенных отметили как

положительное наличие новых компьютеров и интерактивных досок, а 83,3 % педагогов указали в связи с этим на возможность реализации дистанционного обучения. Как видим, педагоги достаточно объективно оценивают возможности образовательной среды в своей организации и понимают необходимость создания инклюзивной среды для детей с ОВЗ.

Таким образом, результаты исследования показывают, что данная образовательная организация не готова к приему детей с ОВЗ, у педагогов наблюдается достаточно низкий уровень осведомленности в данном вопросе, средовые условия не созданы, детский и родительский коллективы психологически не готовы к условиям инклюзивного образования.

В соответствии с результатами исследования нами были разработаны рекомендации образовательной организации по созданию инклюзивной образовательной среды, в частности в плане изменения архитектурной среды школе необходимо:

- произвести архитектурные преобразования (помещение должно быть оснащено пандусами, платформами и подъемниками, должны быть расширены дверные проемы и ликвидированы дверные порожки, поручни, должен быть обеспечен комфортный доступ в санузлы);

- оборудовать классные комнаты специально оснащенными местами для детей с ОВЗ и обеспечить их беспрепятственный доступ к рабочему месту;

- обеспечить кабинеты комплектами оборудования для слабослышащих детей (третья и четвертая степень потери слуха) с целью усиления интенсивности звука в соответствии с медицинскими показаниями;

- обеспечить кабинеты аппаратно-программным комплексом для детей с ДЦП, применяемым в ходе работы на ПК;

- оборудовать кабинеты аппаратно-программным комплексом для слабовидящих детей, что позволит обучать детей с проблемами зрения;

- оборудовать кабинет сенсорно-моторной коррекции детей с ОВЗ.

Перечисленные выше архитектурно-средовые преобразования будут способствовать формированию у детей с ОВЗ умения пользоваться личными адаптивными средствами в разных ситуациях, развитию представления об устройстве школьной жизни, формированию умения ориентироваться в пространстве школы и др. Правильно созданные средовые условия способствуют расширению и обогащению опыта детей с ОВЗ по взаимодействию с бытовым окружением, миром природных явлений и вещей. Это крайне важно для укрепления навыков адекватного бытового поведения ребенка с точки зрения опасности / безопасности его и окружающих; для развития самостоятельности и независимости таких детей.

Поскольку не менее важным условием является психологически комфортная среда для детей с ОВЗ, то наши рекомендации коснулись технологии создания толерантной среды, которая, по нашему мнению, может осуществляться посредством целенаправленной диагностической и коррекционной работы. Для обнаружения негативных факторов рационально использовать такие методы диагностики, как анкетирование, опрос, интервьюирование участников образовательного процесса. Выявленные проблемные зоны необходимо корректировать с помощью системы психолого-педагогических приемов и методов, направленных на развитие толерантности и сплочение детского коллектива. При организации воспитательной работы с детьми рациональным считаем проведение классных часов, различных детских мероприятий, например, таких как акции милосердия, конкурсы творческих работ, рисунков. Тематика указанных мероприятий должна касаться проблемы образования без барьеров. При этом важно включать детей с ОВЗ в совместную работу с другими участниками образовательного процесса; привлекать их к участию в общешкольных интеллектуальных, воспитательных, культурно-развлекательных и спортивных мероприятиях. Выполнение последней рекомендации является необходимым условием социального роста детей данной группы. Для формирования у учащихся инклюзивной школы необходимых социальных установок, эффективной считаем тренинговую работу с элементами арттерапии.

При организации работы с родителями можно использовать метод моделирования си-

туаций, который будет полезен для приобретения родителями нового социального опыта. Обязательной считаем просветительскую работу. Она может проводиться посредством специально организованных лекториев, собраний, клубов, а также тренинговой работы. Отметим, что работа с родителями должна быть начата задолго до включения в образовательную среду ребенка с ОВЗ.

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что образовательная организация, принявшая решение о реализации инклюзивного образования, должна позаботиться о создании условий для всех участников образовательного процесса, не только детей с ОВЗ, но для их учителей, одноклассников и родителей.

Безусловно, основной труд ложится на плечи педагогов образовательного учреждения, которые должны:

- обеспечить комплексное медицинское, психологическое и педагогическое сопровождение детей с ОВЗ с целью создания условий, способствующих освоению такими детьми основной образовательной программы, для их реабилитации и интеграции в образовательную организацию; а также разработать технологию мониторинга эффективности такого сопровождения;

- применять диагностические технологии, чтобы своевременно выявлять детей с трудностями адаптации, обусловленными ограниченными возможностями здоровья;

- проводить на регулярной основе мониторинг комфортности образовательной среды школы для всех субъектов инклюзивной образовательной среды;

- проводить мероприятия по социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и мероприятия по формированию толерантного отношения к детям с ОВЗ;

- разработать и реализовывать программу мероприятий по формированию у родителей и детей как субъектов инклюзивного образовательного процесса конструктивного отношения к детям с ОВЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордон М. М., Зарецкий В. К. Индивидуализация образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике. // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной. М. : МГППУ, 2015, С. 24-40.

2. Гудонис В. П. Незрячий в обществе: социальные меридианы // Мир психологии. 2001. № 2. С. 186–197.

3. Гурьянова И. В. О методах и критериях подготовки социальных педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде // 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. 828–834.

4. Добровольская Т. А. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграции // Социологические исследования. 1991. № 5. С. 3–8.

5. Испулова С. Н. Субъекты социально-педагогической поддержки семьи, воспитывающей ребенка-инвалида // 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. 177–182.

6. Кузьменко Н. И. Роль семьи в формировании инклюзивной готовности ребенка // Инклюзивное образование: теория и практика сборник материалов международной научно-практической конференции. 2016. С. 189–195.

7. Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития. // Альманах Института коррекционной педагогики РАО, 2000. Вып. 1. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/> (дата обращения 23.10.2017)

8. Муниципальная программа Чесменского муниципального района «Доступная среда» на 2016-2020годы [Электронный ресурс] // Муниципальное управление социальной защиты населения администрации Чесменского муниципального района [сайт]. URL:

<http://www.chesmamuszn.ru/normativnye-dokumenty/vedomstvennye-celevye-programmy/dostupnaya-sreda/municipalnaya-programma-chesmenskogo-municipalnogo-raiona-abdostupnaya-sredabb-na-2016-2020-gody/> (дата обращения: 10.04.2017)

9. Скок Н. И. Биосоциальный потенциал лиц с ограниченными возможностями и социальные механизмы его регуляции // Социологические исследования. 2005. №4. С. 124–127.

10. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1 (1). С. 80–84.

11. Шматко Н. Д. Новые формы коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии [Электронный ресурс] // Альманах ИКП РАО. 2003. Выпуск № 7. URL: <http://https://alldef.ru/ru/articles/almanah-7/>. (дата обращения: 23.10.2017)

12. Ярская-Смирнова, Е.П. Социальное конструирование инвалидности // Социологические исследования. 1999. № 4. С. 38–45.

N. I. Kuzmenko (Magnitogorsk, Russia)

I. V. Gurjanova (Magnitogorsk, Russia)

TO THE PROBLEM OF RESEARCHING INCLUSIVE ENVIRONMENT IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article emphasizes the importance of creating the inclusive educational environment. The authors define the concept "inclusive education". In its relevant characteristics the concept emphasizes the availability of education that means improving the quality of life of a special needs child and his or her family and at the same time without making the quality of life of other participants of educational process worse. It also emphasizes the necessity of creating special conditions that are important for the child's success in social adaptation, regardless of his or her individual characteristics. The article presents the results of the empirical research, which aimed at examining the environmental and educational conditions at schools, and at identifying the degree of teachers and specialists' awareness of the issues of inclusive education. According to the results of the research, the authors present the recommendations to the schoolteachers. The recommendations are meant to create special inclusive educational and environmental conditions. These special conditions are the following: the environmental conditions that are adequate to the needs of children with disabilities, psychologically comfortable environment and the sufficient competence level of teachers and other specialists at school.

Keywords: the participants of the educational process, inclusive education, inclusive environment

REFERENCES

1. Gordon M. M., Zaretskii V. K. Individualizatsiya obrazovatel'nogo protsessa na osnove reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v inklyuzivnoi praktike. // Inklyuzivnoe obrazovanie: rezul'taty, opyt i perspektivy : sbornik materialov III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii / pod red. S. V. Alekhinoi. Moscow : MGPPU, 2015, pp. 24-40.

2. Gudonis V. P. Nezryachii v obshchestve: sotsial'nye meridyany // Mir psikhologii. 2001. No 2. pp. 186–197.

3. Gur'yanova I. V. O metodakh i kriteriyakh podgotovki sotsial'nykh pedagogov k rabote v inklyuzivnoi obrazovatel'noi srede // 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. 828–834.

4. Dobrovolskaya T. A. Invalid i obshchestvo: sotsial'no-psikhologicheskaya integratsii // *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 1991, No 5, pp. 3–8.

5. Ispulova S. N. Sub"ekty sotsial'no-pedagogicheskoi podderzhki sem'i, vospityvayushchei rebenka-invalida // 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. 177–182.

6. Kuz'menko N. I. Rol' sem'i v formirovanii inklyuzivnoi gotovnosti rebenka // Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya i praktika sbornik materialov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. 2016. pp. 189–195.

7. Malofeev N. N. Sovremenniy etap v razvitii sistemy spetsial'nogo obrazovaniya v Rossii: rezul'taty issledovaniya kak osnova dlya postroeniya programmy razvitiya. // Al'manakh Instituta korrektsionnoi peda-

- gogiki RAO, 2000. Vol. 1. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/> (data obrashcheniya 23.10.2017)
8. Munitsipal'naya programma Chesmenskogo munitsipal'nogo raiona «Dostupnaya sreda» na 2016-2020gody [Elektronnyi resurs] // Munitsipal'noe upravlenie sotsial'noi zashchity naseleniya administratsii Chesmenskogo munitsipal'nogo raiona [sait]. URL: <http://www.chesmamuszn.ru/normativnyedokumenty/vedomstvennye-celevye-programmy/dostupnaya-sreda/municipalnaya-programma-chesmenskogo-municipalnogo-raiona-abdostupnaya-sredabb-na-2016-2020-gody/> (data obrashcheniya: 10.04.2017)
9. Skok H. I. Biosotsial'nyi potentsial lits s ogranichennymi vozmozhnostyami i sotsial'nye mekhanizmy ego regulyatsii // Sotsiologicheskie issledovaniya . 2005. No 4. pp. 124–127.
10. Khitryuk V. V. Inklyuzivnaya gotovnost' kak etap formirovaniya inklyuzivnoi kul'tury pedagoga: strukturno-urovnevyy analiz // *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta* [The Bryansk State University Herald], 2012. No 1 (1), pp. 80–84.
11. Shmatko N. D. Novye formy korrektsionnoi pomoshchi detyam s otkloneniyami v razvitii [Elektronnyi resurs] // Al'manakh IKP RAO. 2003. Vol. 7. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-7/> (data obrashcheniya: 23.10.2017)
12. Yarskaya-Smirnova, E.R. Sotsial'noe konstruirovaniye invalidnosti // *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 1999. No 4. pp. 38–45.

Кузьменко Н. И., Гурьянова И. В. К проблеме исследования инклюзивной среды в образовательной организации // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2. С. 31-38

Kuzmenko N. I., Gurjanova I. V. To the Problem of researching inclusive Environment in the educational Organization. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research]. 2017, Vol. 1, No 2, pp. 31-38

Сведения об авторах

Кузьменко Наталья Ивановна - доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; nikuzmenko@bk.ru

Гурьянова Инна Владимировна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им Г. И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; innaguryanova@mail.ru

Authors:

Natalia I. Kuzmenko, PhD in Pedagogy, associate professor at the Department of Social Work and Psycho-Pedagogical Education, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University; Magnitogorsk, Russia; nikuzmenko@bk.ru

Inna V. Gurjanova, PhD in Pedagogy, associate professor at the Department of Social Work and Psycho-Pedagogical Education, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University; Magnitogorsk, Russia; innaguryanova@mail.ru

*А. К. Цыбизова (Магнитогорск, Россия),
Л. В. Павлова (Магнитогорск, Россия)*

КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье анализируется процесс формирования лексических навыков учащихся, а также рассматривается функциональный подход к обучению лексической стороне иноязычной речи. В ходе исследования был разработан и представлен комплекс лексически направленных упражнений. Объектом исследования стал процесс формирования иноязычных лексических навыков на начальном этапе обучения в школе. Вопросы формирования лексических навыков освещены в работах многих известных ученых. Анализ литературы и практики преподавания иностранных языков позволил сделать вывод о том, что одной из главных проблем в процессе обучения лексике является низкий уровень сформированности лексических навыков у многих учащихся. В школьной системе обучения чаще реализуется традиционный подход, который не обеспечивает коммуникативного характера урока и полноценного вовлечения учащихся в учебный процесс. Лексика при этом усваивается без учета ситуаций, и лишь потом ей придается ситуативность. Основным недостатком традиционного подхода авторы считают то, что предъявляемые к заучиванию новые слова ни в смысловом, ни в эмоциональном плане не значимы для учащихся, поскольку не востребованы в ближайшей коммуникативной ситуации. Актуальность проведенного исследования заключается в разработке коммуникативной методики обучения лексике, наиболее эффективной на младшем этапе обучения иностранному языку в школе. В исследовании авторами использовались такие методы, как наблюдение, сравнение, эксперимент, измерение, описание, формализация, анализ, обобщение, аналогия и классификация. В процессе исследования определены ключевые особенности коммуникативной методики обучения лексике: игровой контекст деятельности; использование наглядности на уроке; проблемная направленность учебно-познавательной деятельности; коммуникативный характер тренировки; всестороннее развитие личности учащихся на уроке иностранного языка. Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использовать указанную методику и комплекс упражнений в образовательных учреждениях с целью оптимизации учебного процесса по обучению иноязычной лексике.

Ключевые слова: иностранный язык, лексический навык, стратегии обучения, коммуникативный, функциональный подход.

Изучение педагогического опыта свидетельствует о том, что проблема формирования и развития лексических навыков является актуальной в процессе обучения любому иностранному языку: «Лексический навык представляет собой автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и автоматизированное восприятие, и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [1, с. 121]. Основной трудностью в обучении лексике является не запоминание значения слова, а правильное словоупотребление, то есть умение правильно сочетать слова по нормам языка. Часто учащиеся «знают» слова, но не могут их употребить в адекватной коммуникативной ситуации. Процесс обучения лексической стороне иноязычной речи в начальной школе должен быть организован таким образом, чтобы учащиеся постоянно ощущали ясную речевую перспективу, т. е. что слова им нужны для выражения конкретных мыслей и их распознавания. Важно, чтобы то, что запоминается, отвечало бы потребности и немедленно подкреплялось её удовлетворением. Именно учет психологического компонента содержания обучения лексике обуславливает мотивированность и успешность овладения словарем. Следовательно, работая в школе над

лексическим материалом, необходимо учитывать психологические детей младшего школьного возраста, а также прогнозировать возможные трудности при усвоении лексики. При умелом использовании на уроке различных способов семантизации лексики и приемов работы с этим материалом учитель может обеспечить успешное формирование лексических навыков учащихся.

Стоит отметить, что эффективность обучения лексике существенно зависит от личности преподавателя и его творческого потенциала. Учителю необходимо не только передать учащимся новые знания, но и культивировать у учеников желание регулярно обогащать свой словарный запас – читать книги, смотреть фильмы и слушать песни на иностранном языке. У учащихся должна быть возможность применять свои знания в повседневной жизни и ощущать практическую ценность своих умений употреблять иноязычную лексику.

В ходе исследования был рассмотрен функциональный подход к обучению лексической стороне речи, определен спектр возможных трудностей работы с лексикой, а также рассмотрена возможность преодоления выявленных сложностей посредством комплекса лексически направленных упражнений.

Указанный подход, в отличие от традиционного, подразумевает опору не на систему языка, а на систему речевых средств, которая функционирует в процессе общения. При этом все лексические единицы усваиваются как функциональные единицы в рамках ситуаций их употребления, а не изолированно. При этом новое слово усваивается в тесной связи с его речевой функцией и при ее ведущей роли. Подробное рассмотрение функционального подхода к обучению лексики позволило выделить следующие ключевые особенности коммуникативной методики формирования иноязычных лексических навыков:

- игровой контекст деятельности,
- использование наглядности на уроке,
- проблемная направленность учебно-познавательной деятельности,
- коммуникативный характер тренировки,
- всестороннее развитие личности учащихся на уроке иностранного языка.

Наиболее доступным способом формирования лексических навыков у младших школьников является вовлечение их в контекст игровой деятельности. Дети воспринимают любую игру как развлечение, участие в котором с радостью готовы принять даже слабые ученики [9, с. 159]. Значимость лексической игры заключается в возможности многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальным. Однако стоит отметить, что любая игра должна быть заранее продумана и спланирована учителем, для того чтобы избежать негативных последствий. Несмотря на кажущуюся непринужденность, учебная игра должна иметь четкие цели и развивать четко определенные навыки и умения.

В современной методике преподавания существуют различные подходы к классификации игр на занятиях иностранного языка [8, с. 76]. Следует отметить, что все существующие классификации можно считать условными, так как каждая из них имеет некоторые противоречия. Любая игра основана на использовании комплекса знаний, навыков и умений, которые трудно отделить друг от друга, особенно в ситуации общения. Однако новые задачи выдвигают и новые подходы к их решению, поэтому мы разработали собственную методическую классификацию лексических игр. Основанием для данной классификации послужила степень самостоятельности учащихся в иноязычной учебно-познавательной деятельности. В соответствии с этим признаком мы выделили следующие виды лексических игр:

- алгоритмизированные,
- условно-коммуникативные,
- подлинно-коммуникативные.

Указанная классификация поможет учителю правильно выбрать игру, соответствующую уровню владения учащимися иностранным языком.

В ходе исследования мы отобрали наиболее эффективные игры, которые в дальнейшем были адаптированы к теме «Home Sweet Home» учебника Spotlight 3 (Английский в фокусе. 3 класс) Н. И. Быкова, Дж. Дули и др. [3, с. 80]. Рассмотрим каждый вид лексических игр в соответствии с предложенной классификацией.

Алгоритмизированная игра – это деятельность учащихся, характеризующаяся строгой последовательностью действий, определенной в рамках игровой ситуации. Примером может послужить игра «Вырежи и клей». Каждому ученику выдается карточка с изображением комнаты. Предметы мебели изображены чуть ниже, учащемуся нужно вырезать и приклеить объект на нужное место, как сказано в задании, например: *Put the lamp on the table*. Игры могут быть использованы не только непосредственно на самом уроке, но и в качестве интересного домашнего задания.

Условно-коммуникативные игры характеризуются коммуникативной направленностью учащихся, которая реализуется в рамках заданной учителем речевой ситуации общения. Для проведения игры «Ежик в тумане» заранее требуется подготовить карточки, на которых изображены различные комнаты дома (bedroom, living-room, kitchen). Один из учащихся играет роль «ежика в тумане». Учитель спрашивает: «*Here comes the fog, can you see, our hedgehog?*». После этого ученик закрывает глаз. Учитель показывает всему классу карточки, а «ежик в тумане» задает конкретизирующие вопросы: *I can't see. Is it a bedroom? Is it a kitchen?* Остальные учащиеся хором отвечают на вопросы. В этой игре ученик, выполняющий роль «ежика в тумане» задает однотипные вопросы, начинающиеся с конструкции *Is it...?* и подставляет изученные ранее слова. Игра продолжается до тех пор, пока «ежик в тумане» не отгадывает картинку.

Подлинно-коммуникативные игры отличаются высокой степенью самостоятельности учащихся в речевой деятельности и носят творческий характер. Стоит отметить, что данный тип игры уместно следует применять на этапе, когда лексика достаточно хорошо усвоена учащимися. Примером может послужить игра «Поможем следопыту» по мотивам американского обучающего мультсериала «Dora the Explorer» («Даша следопыт»). Данная игра может быть использована для отработки конструкции *there is/are* в вопросительной и утвердительной предложениях. Одному из учеников достается роль «следопыта», остальные учащиеся должны помочь «следопыту» выполнить задание. «Следопыт» выходит к доске и поворачивается лицом к классу. После этого за спиной учащегося (на экране проектора или на доске) появляется комната, обставленная мебелью. «Следопыт» должен задавать вопросы своим помощникам. К примеру: *Is there a table in the room? Are there chairs in the room?* В результате, «следопыт» и его помощники описывают комнату, используя в своих предложениях необходимый грамматический материал.

Игровой контекст учебной деятельности является одной из важнейших, но не единственной особенностью данной методики. Усвоение лексики на младшем этапе обучения иностранному языку является неэффективным без применения наглядности [4, с. 245]. Картинки, фотографии, карточки и видеофрагменты могут быть использованы как самостоятельно, так и в контексте лексической игры. Наглядность может использоваться с различными целями: 1) как прием семантизации новых иноязычных слов; 2) как прием, способствующий лучшему запоминанию языкового материала. Использование иллюстративной и слуховой наглядности ускоряет процесс образования прочных связей и ассоциаций между новыми словами иностранного языка и соответствующими понятиями, образами предметов и явлений.

В современной методике преподавания иностранных языков в центре всей системы обучения стоит учащийся и его интересы [3; 5]. В соответствии с этим, учитель должен

обеспечить проблемный характер урока для того, чтобы пробудить у учащихся интерес к новому языковому материалу и стимулировать их творческую активность. Это может стать важной частью общей задачи школы – сформировать из каждого ученика разностороннюю, образованную и социально-активную личность. Вместе с этим коренным образом меняется и роль учащегося в процессе овладения знаниями и умениями. Наиболее ценным качеством становится не безупречное воспроизведение усвоенного материала, а способность учащегося самостоятельно добывать знания [7, с. 113]. На любом этапе усвоения новой лексической единицы учащийся должен понимать цель своей учебно-познавательной деятельности, осознавать смысл воспринимаемого языкового явления и его функцию в речи.

В целях подтверждения эффективности разработанной методики было проведено экспериментальное обучение, которое показало, что использование функционального подхода к обучению лексике и внедрение коммуникативной методики положительно сказалось на результатах учащихся.

Экспериментальное исследование проводилось в муниципальном общеобразовательном учреждении «Фершампенуазская средняя общеобразовательная школа» Нагайбакского района Челябинской области в течение шести недель. Для наиболее эффективной оценки успеваемости учащиеся 3 класса были разделены на 2 группы – экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). В состав каждой группы входило 12 человек. Стоит отметить, что разделение учащихся на группы происходило без учета их успеваемости. Таким образом, в каждой группе получилось примерно равное соотношение «сильных» и «слабых» учеников. Во время проведения эксперимента мы руководствовались поставленными целями и задачами. При работе с учащимися мы использовали стратегии обучения, соответствующие стандартам обучения ИЯ на данном этапе. Как и в любом эксперименте, наше исследование имело варьируемые и неварьируемые условия.

Неварьируемыми для обеих групп условиями эксперимента были:

1. Сроки проведения исследования;
2. Лексический материал для изучения;
3. Уровень подготовленности учащихся.

Варьируемым условием стала методика формирования иноязычных лексических навыков у участников эксперимента. При обучении детей в КГ мы руководствовались только упражнениями и заданиями, представленными в УМК (Spotlight 3). Обучение в ЭГ также основывалось на УМК; однако кроме того нами был применен разработанный ранее комплекс упражнений в рамках коммуникативной методики формирования лексических навыков. Учебный процесс в ЭГ сопровождался игровой деятельностью и широким использованием предметной, иллюстративной и языковой наглядности. Все лексические игры имели проблемный характер и были заранее спланированы учителем.

Экспериментальное обучение проходило в три этапа:

1. Нулевой срез для определения уровня лексических навыков учащихся в ЭГ и КГ.
2. Экспериментальное обучение с применением разработанной методики для выявления правильности гипотезы.
3. Итоговый срез для определения уровня эффективности экспериментального обучения.

Трехбалльная система регистрации позволила нам отразить точный уровень владения лексическими навыками учащимися. В данной шкале «1» соответствует низкому, «2» – среднему, а «3» – высокому уровню сформированности лексических навыков. В таблице 1 указаны средние баллы уровня сформированности лексических навыков в ЭГ и КГ относительно выбранных нами параметров оценивания на этапе нулевого среза.

Данные нулевого среза в ЭГ и КГ (табл. 1) свидетельствуют о том, что в обеих группах большая часть учащихся обладает средним уровнем сформированности лексических навы-

КОВ.

Таблица 1

Результаты нулевого среза по контролю сформированности лексических навыков у учащихся

Критерий оценивания	Средний балл	
	ЭГ	КГ
Адекватный и спонтанный выбор слова для его конкретного использования в определенной ситуации общения	2,33	2,25
Безошибочность использования слова не только адекватно ситуации общения, но и в плане грамматической правильности – структурного и морфологического оформления	2,167	2,083
Правильность сочетания слов между собой	2	1,83
Достаточное количество использованных словосочетаний для реализации цели высказывания в конкретной ситуации общения, а также корректное грамматическое оформление словосочетаний	1,83	2,083

На следующем этапе исследования мы приступили к его опытно-экспериментальной части, которая подразумевала использование разработанного комплекса игровых упражнений в рамках коммуникативной методики в процессе формирования лексических навыков учащихся в ЭГ по теме «Home, sweet home», в то время как учащиеся КГ выполняли упражнения и задания, представленный в УМК (Spotlight 3).

Таблица 2

Результаты итогового среза по контролю сформированности лексических навыков у учащихся

Критерий оценивания	Средний балл	
	ЭГ	КГ
Адекватный и спонтанный выбор слова для его конкретного использования в определенной ситуации общения	2,916	2,33
Безошибочность использования слова не только адекватно ситуации общения, но и в плане грамматической правильности – структурного и морфологического оформления	2,583	2,167
Правильность сочетания слов между собой	2,5	2
Достаточное количество использованных словосочетаний для реализации цели высказывания в конкретной ситуации общения, а также корректное грамматическое оформление словосочетаний	2,33	2,25

Как показывает таблица 2, на этапе итогового среза учащиеся экспериментальной группы более успешно выполняют речевые действия, составляющие лексический навык. Их средний балл значительно увеличился по всем критериям, в то время как в контрольной группе наблюдается незначительный рост среднего балла по измеряемым критериям. Школьники в экспериментальной группе значительно расширили свой словарный запас и активно применяли новые слова в подготовительных и подлинно речевых упражнениях. Включение в канву урока различных видов наглядности позволило сделать процесс обучения иноязычной лексике более интересным и обеспечило формирование прочных навыков, способных к переносу в новую ситуацию общения. Кроме того, проблемные ситуации как элементы игры и коммуникативный характер проработки иноязычного лексического материала позволил многим участникам эксперимента избавиться от «языкового барьера». Таким образом, полученные в ходе исследования результаты в экспериментальной группе свидетельствуют об эффективности использования предлагаемого комплекса игр и проблемных приемов с опорой на широкую наглядность в рамках коммуникативной методики формирования

лексических навыков у школьников на начальном этапе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 472 с.
2. Быкова Н. И. Английский язык. 3 класс. Учеб. Для общеобразовательных учреждений. М. : Просвещение, 2012. 178 с.
3. Вторушина Ю. Л. Развитие личности обучающегося в процессе обучения иноязычной лексике // Современная наука. Новые перспективы. Сборник научных докладов. 2014. С. 54-56.
4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических и филологических факультетов высших учебных заведений. М. : Академия, 2007. 333 с.
5. Миролубов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск : Титул, 2010. 464 с.
6. Павлова Л. В. Структура и содержание гуманитарной культуры личности // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 3. С. 145-153.
7. Павлова Л. В. Закономерности и принципы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 9. С. 110-116.
8. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для студентов и преподавателей языковых вузов. М. : Высш. шк., 2006. 334 с.
9. Щукин А. Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам. М. : ИКАР, 2014. 240 с.
10. Hunt A., Beglar D., Implementing task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 258 p.

*A. K. Tsybizova (Magnitogorsk, Russia),
L. V. Pavlova (Magnitogorsk, Russia)*

COMMUNICATIVE METHODS OF FORMING FOREIGN-LANGUAGE LEXICAL SKILLS OF STUDENTS AT PRIMARY SCHOOL

Abstract. In this article, the authors analyze the process of forming lexical skills of primary pupils and consider various strategies of teaching the lexical aspect of foreign speech. In the course of the research, an effective set of exercises was developed. The object of the study is the process of forming foreign-language lexical skills at the initial stage of schooling. The issues of the formation of lexical skills and the teaching of vocabulary in general were considered by I. L. Bim, A. A. Miroljubov, E. I. Passov, I. M. Berman and S. F. Shatilov. However, the practice of teaching EFL shows that there are not enough exercises for the effective formation of primary school students' lexical skills. Previously mentioned facts determine the relevance of the research. The subject of the study is the gaming technology of teaching foreign-language communicative means at the initial stage. The aim of the research is to develop a technique for teaching primary school students the lexical side of a foreign language. During the research such methods as observation, comparison, experiment, measurement, description, formalization, analysis, generalization, analogy and classification were used. Close examination of the functional-activity approach to EFL learning made it possible to determine the key features of this technique:

- game character of educational activity;
- use of visualization at the lesson;
- cognitive orientation of educational activity;
- the communicative nature of the language drill;
- harmonious development of the personality of students.

As a result of the study, a set of lexical exercises adapted to the materials of the specific textbook was developed. The experimental data can be used in educational institutions to optimize the EFL learning process. The practical relevance of this study is to introduce an effective methods of teaching the lexical aspect of speech to primary school students.

Keywords: foreign language, lexical skill, strategies of teaching, communicative, functional approach, cognitive orientation of activity.

REFERENCES

1. Azimov E. G. *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moscow : IKAR, 2009. 472 p.
2. Bykova N. I. *Angliiskii yazyk. 3 klass. Ucheb. Dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii*. Moscow : Prosveshchenie, 2012. 178 p.
3. Vtorushina Yu. L. *Razvitie lichnosti obuchayushchegosya v protsesse obucheniya inoyazychnoi leksike // Sovremennaya nauka. Novye perspektivy. Sbornik nauchnykh dokladov*. 2014. pp. 54-56.
4. Gal'skova N. D. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika: uchebnoe posobie dlya studentov lingvisticheskikh i filologicheskikh fakul'tetov vysshikh uchebnykh zavedenii*. Moscow : Akademiya, 2007. 333 p.
5. Mirolubov A. A. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost'*. Obninsk : Titul, 2010. 464 p.
6. Pavlova L. V. *Struktura i sodержanie gumanitarnoi kul'tury lichnosti // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. 2009. No 3. pp. 145-153.
7. Pavlova L. V. *Zakonomernosti i printsipy razvitiya gumanitarnoi kul'tury studentov v protsesse inoyazychnogo obrazovaniya v vuze // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]*. 2009. No 9. pp. 110-116.
8. Shchukin A. N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo : ucheb. posobie dlya studentov i prepodavatelei yazykovykh vuzov*. Moscow : Vyssh. shk., 2006. 334 p.
9. Shchukin A. N. *Metody i tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam*. Moscow : IKAR, 2014. 240 p.
10. Hunt A., Beglar D., *Implementing task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 258 p.

Павлова Л. В., Цыбизова А. К. Коммуникативная методика формирования иноязычных лексических навыков у младших школьников // *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2017. Т. 1. № 2. С. 39-45

Pavlova L. V., Tsybizova A. K. *Communicative Methods of forming Foreign-language lexical Skills of Students at primary School. Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya [Humanitarian and pedagogical Research]*. 2017, Vol. 1, No 2, pp. 39-45

Сведения об авторах

Цыбизова Анна Константиновна – магистрант Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО Магнитогорский технический университет им. Г. И. Носова; г. Магнитогорск, Россия; anna.avtoclub@yandex.ru

Павлова Любовь Владимировна – доктор педагогич. наук, доцент кафедры английского языка Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО Магнитогорский технический университет им. Г. И. Носова; pavlovaluba405@mail.ru

Authors:

Anna K. Tsybizova, Master's Degree Student of English Language Department, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University; Magnitogorsk, Russia; anna.avtoclub@yandex.ru

Lyubov V. Pavlova, Doctor of Science in Pedagogy, associate professor at the English Language Department, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University; Magnitogorsk, Russia; pavlovaluba405@mail.ru

УДК 316.324(47+57)

В. А. Агеева (Таганрог, Россия)

М. П. Мерзляков (Ростов-на-Дону, Россия)

СОВЕТСКАЯ ПОВСЕДНЕВНОСТЬ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: ПУТЬ К РЕВИЗИОНИЗМУ

Аннотация. Исследование проблемы советской повседневности в историографическом и методологических форматах актуализируется в условиях современных фундаментальных перемен, произошедших в развитии исторической науки и повлекших выделение повседневности в полноправную научную категорию. Сегодня наблюдается интенсификация интереса профессионального сообщества к феномену многоликой жизни советского человека. В статье обобщен опыт зарубежных исследователей по изучению советской истории через призму истории повседневности. Авторы акцентируют внимание на приоритетных концепциях и подходах по осмыслению различных сюжетов советской повседневности, сложившихся в зарубежной историографии XX - начала XXI вв. в процессе эволюции взглядов историков от монистического «тоталитаризм» к интенсивному научному диалогу в рамках ревизионизма. Идеи вдохновители «тоталитарной» школы изучали советскую повседневность через призму репрессивной системы сталинизма. Ревизионисты так и не смогли выработать такой же единой и стройной теории, как представители «тоталитаризма». Связывали ревизионистов в одно течение лишь социологическая методология и общее неприятие модели тоталитаризма. Суть противостояния между обозначенными подходами находится в методологической области. Сторонники тоталитарной модели предпочитали рассматривать сталинский период с позиции государства, т. е. сверху. Ревизионисты, напротив, преимущественно исследовали советское общество в его интеракции с властью, т. е. снизу. Не испытывая особых симпатий к Советскому Союзу, а порой презируя все советское, они все же способствовали формированию нового знания о советской истории. Именно ревизионисты раскрыли феномен жизни в советскую эпоху, заключавшийся в сосуществовании множество миров и измерений и не замыкавшийся на политических аспектах. Смещение исследовательского акцента на социальную историю, активно реализуемое на практике современными западными историками-ревизионистами, оценивается как прогрессивное явление, поскольку оно формирует более объемное видение советской истории в антропологическом разрезе.

Ключевые слова: история повседневности; советская повседневность; антропологический подход, теории тоталитаризма; ревизионизм, зарубежная историография.

Повседневный мир советского общества стал приоритетным предметом изучения как отечественных, так и зарубежных исследователей конца XX - начала XXI вв. в условиях трансформаций научных концепций, направленных на осмысление повседневности как полноправной научной категории [8], в условиях введения в научный оборот новых источников [1] и переосмысления приемов и методов анализа исторической информации. В этот период профессиональное сообщество историков находилось под мощным воздействием историко-антропологического подхода к пониманию и изучению прошлого, в рамках которого выделился ряд приоритетных научных направлений: история ментальностей, историческая антропология, микроистория, новая культурная история, история повседневности и другие отрасли, имеющие глубокое внутреннее родство [2; 5].

Интерес к феномену повседневности как историческому понятию в западной историографии имел место еще на рубеже XIX – XX столетий. Работы данного периода считаются общетеоретическими, поскольку в них исследуется теория и структура повседневности в русле философского направления. Современное понимание повседневности во многом опирается на принципы и основные положения феноменологической социологии А. Шюца [12], теории социального конструирования П. Бергера и Т. Лукмана [3] и др.

В зарубежной историографии (1940-х гг. - начало 1950-х гг.) сюжеты советской жизни

рассматривались в ракурсе «тоталитарной» школы», идейные вдохновители которой изучали советскую повседневность через призму репрессивной системы сталинизма. Так, А. Инкелес и Р. Бауэр в общей монографии осветили достаточно широкий круг вопросов: проблему социальной мобильности, семейные отношения, отношение населения к режиму и пр. В то же время авторы использовали в своей работе исключительно одностороннюю базу источников – интервью советских эмигрантов, что обусловило искажение реального смысла происшедших событий в советской России [16].

Идеи «тоталитарной» школы в изучении советской жизни в зарубежной историографии преобладали вплоть до конца 1960-х годов, когда поражение США во Вьетнаме, студенческие движения в Америке и ряде европейских государств явились предпосылками формирования в них более демократичной культуры, активного гражданского общества. Данные демократические тенденции нашли преломление и в гуманитарной профессиональной среде США и Европы, изучающей историю советского государства в рамках поиска отхода от монистической концепции «тоталитаризма» в интерпретации советского прошлого. Следует отметить, что теоретическая база нового историографического направления, складывающаяся на протяжении нескольких десятилетий, так и не смогла обрести законченную концептуальную структуру. В 1986 г. Шейла Фицпатрик написала работу, ставшую своеобразным манифестом данного направления, которое принято называть «ревизионизмом» [17]. Она констатировала, что суть противостояния между «тоталитаристами» и ревизионистами заключалась в методологической области. Сторонники тоталитарной модели предпочитали рассматривать сталинский период с позиции государства, т. е. сверху, ревизионисты, напротив, преимущественно рассматривали советское общество в его интеракции с властью, т. е. снизу. В этом смысле сильное влияние на «ревизионистов» оказала французская историческая традиция школы «Анналов». Но в итоге «ревизионисты» так и не смогли выработать такой единой и стройной теории, как представители тоталитаризма, поэтому факторами, объединяющими «ревизионистов» в одно течение стала социологическая методология и неприятие ими модели тоталитаризма.

Смещение исследовательского акцента на социальную историю, которое активно практикуют современные западные историки ревизионистского направления, можно считать явлением прогрессивным. Это свидетельствует о формировании более объемного видения советской истории в антропологическом разрезе.

В своем труде «Повседневный сталинизм. Социальная история Советской России в 30-е годы: город» Ш. Фицпатрик уделяет особое внимание формам выживания советских горожан в довоенный период. Ключевыми аспектами, интересовавшими автора, стали отношения человека и государства: из-за тотальной бюрократии от государственных органов зависела вся жизнь гражданина. Государство было главным работодателем и главным поставщиком товаров и услуг. Воссоздавая картину повседневной жизни городского населения, она отмечала, что в 1930-е гг. появился новый тип человека «*homo sovieticus*», испытывавший огромное влияние государства. Сталинизм для Ш. Фицпатрик – это «среда обитания, представлявшая целый комплекс институтов, ритуалов» [10, с. 7].

Достаточно популярными в зарубежных исследованиях стали тема советской семьи и женский вопрос. Изменение положения женщины и эволюция семейной политики стали предметом анализа в работах В. Голдман [4; 13] и Р. Стайтса [9]. В одной из своих монографий В. Голдман исследовала вовлечение женщин в производство. Ею отмечено в качестве главного препятствия на этом пути гендерные стереотипы в промышленности: «...женский труд в 1920-е гг. низко оплачивался и считался неквалифицированным только потому, что выполнялся женщинами. С переходом к форсированной индустриализации, в связи с дефицитом рабочих рук, ситуация стала меняться в сторону востребованности «женских рабочих рук». Гендерное разделение в экономике при этом трансформировалась, но не исчезло» [13, с 327].

Доцент Калифорнийского государственного университета Ч. Чаттерджи изучала участие и роль женщин в праздничных ритуалах. Предметом его исследования стало празднование женского дня, ритуалы и культурные практики которого давали возможность женщине почувствовать свое новое положение, ощутить себя не забитой и угнетенной, а общественной, труженицей [14].

Заметным явлением в зарубежной историографии советской повседневности стала книга немецкого историка К. Кухера «Парк Горького», лейтмотивом которой явилось раскрытие механизмов воздействия сталинского режима на культуру досуга трудящихся [6].

Немецкий историк Р. Мальте исследовал массовые советские праздничные практики. Официальные празднества, по его мнению, служили инструментом распространения политических идей и одним из каналов, через которые политика большевиков проводилась в жизнь, при этом ее характерной чертой являлось соседство праздника и террора [7].

Социолог Ю. Гроноу проанализировал советскую культуру потребления и констатировал, что она проникнута не только острым дефицитом, но и духом роскоши - «изобилие посреди общей бедности» [15, с. 28].

Новое направление в изучении советской истории – «советскую субъективность», изучающую самосознание советского гражданина, – создал профессор Йохен Хеллбек. Анализируя дневниковые записи представителей разных слоев населения 1930-х годов, ученый реконструировал процесс формирования советскими гражданами себя как «новых людей», т. е. механизм встраивания себя в проект построения коммунизма. Поскольку дневник по определению является инструментом рефлексии, то он позволяет исследователю изучать индивидуальное в эпоху коллективного, проследить формирование советской идентичности на уровне конкретного человека [11].

Таким образом, зарубежные исследователи XX - начала XXI вв. провели огромную работу по изучению и осмыслению различных аспектов советской повседневности, сформулировали определенные концепции и подходы. Самыми яркими из них стали теория тоталитаризма и ревизионизм. Идеи вдохновители «тоталитарной» школы» изучали советскую повседневность через призму репрессивной системы сталинизма и выработали стройную теоретическую основу, которой не смогли создать ревизионисты.

Суть противостояния между обозначенными подходами заключалась в методологической области, что отразилось в выборе подхода к объектам исследования: с позиции государства (для сторонников тоталитарной модели) и, напротив, с позиций взаимодействия советского общества и власти, их взаимовлияния (для ревизионистов). Последний подход сыграл огромную роль в разворачивании сюжетов советской повседневности в зарубежной исторической литературе. Не испытывая симпатий к Советскому Союзу ревизионисты все же способствовали выработке нового знания о советской истории. Они смогли открыть многие интересные стороны жизни советского человека, исследуя систему снабжения, вопросы потребления, гендерные аспекты, основы семьи, праздничную культуру и другие темы.

В указанных направлениях преобладают исследования, посвященные социокультурным и социально-психологическим процессам периода советской модернизации 1920-х - 1940-х годов, когда парадоксально соединились черты старого и нового быта. В экстремальных условиях глубоких социальных трансформаций 1930-х гг. и военного времени окончательно сформировалась новая советская повседневность. Подвергаясь в послевоенное время трансформациям, она просуществовала еще несколько десятилетий в качестве системообразующего комплекса отношений.

В целом зарубежными исследователями накоплен значительный опыт переосмысления советской истории через призму истории повседневности. В то же время многие сюжеты многоликой жизни советского человека все еще ждут своего объективного исследователя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева В. А., Волвенко А. А. Исторический источник и перспективы изучения повседневного мира учащейся молодежи в годы Великой Отечественной войны // Материалы V Международной научно-практической конференции «XXI century: fundamentals science and technology V» 10-11 ноября 2014 North Charleston. USA, 2014. С. 53-55.
2. Агеева В. А., Мерзляков М. П. Повседневный мир советского общества как предмет изучения отечественных исследователей // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2017. № 2. С.208-212. URL: http://tgpi.ru/nauka/vestnik/2017/2017_02.pdf (дата обращения: 17.04.2017.).
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / пер. с англ. Е. Руткевич. М.: «Медиум», 1995. 323 с.
4. Голдман В. Женщины у проходной. Гендерные отношения в советской индустрии (1917–1937 гг.) / пер. с англ. В. Ю. Лобовской. М.: РОССПЭН, 2010. 358 с.
5. Кринко Е. Ф., Тажидинова И. Г., Хлынина, Т. П. Повседневный мир советского человека 1920–1940-х гг.: жизнь в условиях социальных трансформаций. Ростов н/Д: Изд-во ЮНЦ РАН, 2011. 360 с.
6. Кухер К. Парк Горького. Культура досуга в сталинскую эпоху 1928–1941 / пер. с нем. А. И. Симонова. М.: РОССПЭН, 2012. 350 с.
7. Мальте, Р. Советские массовые праздники // fedy-diary.ru: каталог книг и статей. 2010. URL: http://www.fedy-diary.ru/page_id=5048 (дата обращения: 15.03.2017).
8. Орлов И. Б. Советская повседневность: исторический и социологический аспекты становления. М.: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010. 317 с.
9. Стайтс Р. Женское освободительное движение в России: Феминизм, нигилизм и большевизм, 1860–1930 / пер. с англ. И. А. Школьникова, О. В. Шныровой. М.: РОССПЭН, 2004. 616 с.
10. Фицпатрик Ш. Повседневный сталинизм. Социальная история Советской России в 30-е годы: город / пер. с англ. Л. Ю. Пантина. М.: РОССПЭН, 2008. 336 с.
11. Хелльбек, Й. Повседневная идеология: жизнь при сталинизме // Неприкосновенный запас. 2010. № 4 (72). URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2010/4/he2-pr.html> (дата обращения 11.06.2017).
12. Шюц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 129–137.
13. Goldman, W. Women, the state and revolution: Soviet family policy and social life, 1917– 1936 / W. Goldman. Cambridge, 1995. 351 p.
14. Chatterjee C. Celebrating women: Gender, Festival culture and Bolshevik ideology, 1910–1939. University of Pittsburgh Pre, 2002. 223p.
15. Gronow, L. Caviar with Champagne. Common Luxury and the Ideals of the Good Life in Stalin's Russia. Oxford, New-York: Berg, 2003. 196 p.
16. Inkeles A., Bauer R. The Soviet citizen: Daily life in a totalitarian society .Published Cambridge, Mass., 1959. 156 p.
17. Fitzpatrick S. New perspectives on Stalinism // Russian Review. 1986. vol. 45, № 4, 1986. pp. 357-373.

V. A. Ageeva (Taganrog, Russia)
M. P. Merzlyakov (Rostov-on-Don, Russia)

SOVIET DAILY OCCURRENCE IN FOREIGN STUDIES: THE WAY TO "REVISIONISM"

Abstract. The research of a problem of the Soviet daily occurrence in historiographic and methodological formats is becoming relevant in the conditions of the modern fundamental changes which have happened in development of historical science, causing transformation of daily occurrence in a "full" scientific definition and growing interest of professional community to a phenomenon of many-sided life of the Soviet person. In the article experiment of foreign researchers on studying of the Soviet history through a daily

occurrence history prism is generalized. The authors focus the main attention on priority concepts and approaches to analysis of various plots of the Soviet daily occurrence which have developed in a foreign historiography of 20th - the beginning of the 21st centuries in the course of evolution from monistic "totalitarianism" to intensive scientific dialogue within "revisionism". Ideological inspirers of "totalitarian" school studied the Soviet daily occurrence through a prism of repressive system of Stalinism. "Revisionists" couldn't develop such a unified and harmonious theory as representatives of "totalitarianism". Only the sociological methodology and rejection of model of totalitarianism connected "revisionists" to one movement. The contradiction between the approaches lay in methodological area. Supporters of totalitarian model preferred to consider the Stalin period from a position of the state, i.e. from above, revisionists, on the contrary, mainly considered the Soviet society and its interactions with the regime, i.e. from the bottom. It should be noted that revisionists didn't take a special liking for the Soviet Union, and at times despised all Soviet, but nevertheless promoted formation of new knowledge of the Soviet history. "Revisionists" have opened the life phenomenon during the Soviet era consisting in understanding that it represented a set of the worlds and measurements which aren't becoming isolated in political aspects. Shift of research emphasis on social history that is actively realized in practice by modern western historians of the revisionist direction, is a progressive phenomenon in itself. It demonstrates the formation of more volume vision of the Soviet history in an anthropological level.

Keywords: history of everyday life; Soviet everyday life; anthropological approach, theories of totalitarianism; "Revisionism", foreign historiography.

REFERENCES

1. Ageeva V. A., Volvenko A. A. Istoricheskii istochnik i perspektivy izucheniya povsednevnogo mira uchashcheisya molodezhi v gody Velikoi Otechestvennoi voiny // *Materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «XXI century: fundamentals science and technology V» 10-11 noyabrya 2014 North Charleston, USA, 2014.* pp. 53-55.
2. Ageeva V. A., Merzlyakov M. P. Povsednevnyi mir sovetskogo obshchestva kak predmet izucheniya otechestvennykh issledovatelei // *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A. P. Chekhova.* 2017. No 2. pp. 208-212. URL: http://tgpi.ru/nauka/vestnik/2017/2017_02.pdf (data obrashcheniya: 17.04.2017.).
3. Berger P., Lukman T. Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sotsiologii znaniya / per. s angl. E. Rutkevich. Moscow : «Medium», 1995. 323 p.
4. Goldman V. Zhenshchiny u prokhdnoi. Gendernye otnosheniya v sovetskoi industrii (1917–1937 gg.) / per. s angl. V. Yu. Lobovskoi. Moscow : ROSSPEN, 2010. 358 p.
5. Krinko E. F., Tazhidinova I. G., Khlynina, T. P. Povsednevnyi mir sovetskogo cheloveka 1920–1940-kh gg.: zhizn' v usloviyakh sotsial'nykh transformatsii. Rostov n/D: Izd-vo YuNTs RAN, 2011. 360 p.
6. Kukher K. Park Gor'kogo. Kul'tura dosuga v stalinskuyu epokhu 1928–1941 / per. s nem. A. I. Simonova. Moscow : ROSSPEN, 2012. 350 p.
7. Mal'te, R. Sovetskie massovye prazdniki // *fedy-diary.ru: katalog knig i statei.* 2010. URL: http://www.fedy-diary.ru/page_id=5048 (data obrashcheniya: 15.03.2017).
8. Orlov I. B. Sovetskaya povsednevnost': istoricheskii i sotsiologicheskii aspekty stanovleniya. Moscow : Izd. dom Gos. un-ta Vysshei shkoly ekonomiki, 2010. 317 p.
9. Staits R. Zhenskoe osvoboditel'noe dvizhenie v Rossii: Feminizm, nigilizm i bol'she-vizm, 1860–1930 / per. s angl. I. A. Shkol'nikova, O. V. Shnyrovoi. Moscow : ROSSPEN, 2004. 616 p.
10. Fitspatrik Sh. Povsednevnyi stalinizm. Sotsial'naya istoriya Sovetskoi Rossii v 30-e gody: gorod / per. s angl. L. Yu. Pantina. M. :ROSSPEN, 2008. 336 p.
11. Khell'bek, I. Povsednevnyaya ideologiya: zhizn' pri stalinizme // *Neprikosnovennyi zapas.* 2010. No 4 (72). URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2010/4/he2-pr.html> (data obrashcheniya 11.06.2017).
12. Shyuts A. Struktura povsednevnogo myshleniya // *Sotsiologicheskie issledovaniya [Sociological Studies]* 1988. No 2. pp. 129–137.
13. Goldman, W. Women, the state and revolution: Soviet family policy and social life, 1917–1936 / W. Goldman. Cambridge, 1995. 351 p.
14. Chatterjee C. Celebrating women: Gender, Festival culture and Bolshevik ideology, 1910–1939. University of Pittsburgh Pre, 2002. 223 p.
15. Gronow, L. Caviar with Champagne. Common Luxury and the Ideals of the Good Life in Stalin's Russia. Oxford, New-York: Berg, 2003. 196 p.

16. Inkeles A., Bauer R. The Soviet citizen: Daily life in a totalitarian society .Published Cambridge, Mass., 1959. 156 p.

17. Fitzpatrick S. New perspectives on Stalinism // Russian Review. 1986. Vol. 45, No 4, 1986. pp. 357-373.

Агеева В. А., Мерзляков М. П. Советская повседневность в зарубежных исследованиях: путь к «ревизионизму»// Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2. С. 46-51

Ageeva V. A., Merzlyakov M. P. Soviet Daily in Foreign Studies: the Way to «Revisionism», *Gumantarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research]. 2017, Vol. 1, No 2, pp. 46-51

Сведения об авторах

Агеева Валентина Анатольевна - кандидат исторических наук, заведующий кафедрой истории Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Таганрог, Россия; ageewa.75@mail.ru.

Мерзляков Михаил Петрович - аспирант Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), Ростов-на-Дону, Россия. mix.merzo@yandex.ru

Author:

Valentina A. Ageeva, PhD in History, the Head of the Department of History of Taganrog Institute named after A. P. Chekhov, a branch of the Rostov State University of Economics; ageewa.75@mail.ru

Mikhail P. Merzlyakov, Postgraduate student of Rostov State Economic University (RINH), Rostov-on-Don, Russia. mix.merzo@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОСТОЯНИЯ ПРОМЫШЛЕННОСТИ УРАЛА В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. В статье рассматривается экономическое состояние промышленного Урала в период 1918-1920 гг. В основу данной работы положен метод историзма, а также системный подход к рассматриваемым событиям. Для лучшего понимания исследуемых явлений автором произведен анализ документальных данных, полученных в архивах Челябинска, Екатеринбурга и Перми, а также нормативно-правовых актов, организующих деятельность местных органов власти и трудовых ведомств. Изучение опыта использования большевиками принудительного труда при восстановлении экономики, анализ причин неэффективности данной политики представляет интерес для дальнейших исследований мобилизационной экономической системы. В процессе рассмотрения автор приходит к выводу о том, что промышленность Уральских губерний была в достаточной мере обеспечена трудовыми ресурсами еще до октябрьского переворота 1917 г. После него и в период колчаковщины, господствующей на Урале до середины 1919 г., численность трудоспособного населения не уменьшилась, однако предприятия начали испытывать огромную нехватку рабочих рук, что и привело к ухудшению экономической ситуации в регионе. Меры военного коммунизма по восстановлению народного хозяйства, введенные в стране еще в 1918 г., несмотря на жесткий принудительный характер, не дали ожидаемого эффекта. Временное правительство Колчака ограничивало свои действия не восстановительными мерами, а в основном обещанием их провести. Доведенным до нищеты и отчаяния рабочим нечего было терять, поэтому они не боялись давления властей и их санкций: где бы они ни находились в лагере для трудовых дезертиров или на предприятии – условия жизни оказывались одинаково плохими, а заводы и фабрики находились в плачевном состоянии.

Ключевые слова: труд, Урал, Гражданская война, мобилизационная экономика, военный коммунизм

Внимание исследователей сегодня снова приковано к событиям столетней давности, к тем процессам, которые повлекла за собой кардинальная смена власти России в 1917 г.

Историками рассматриваются самые разные сюжеты революционной эпохи и гражданской войны, последовавшей за ней. Среди прочих ученые обращаются к вопросам организации населения к труду. К фундаментальным работам, написанным по данной теме, мы отнесем труды Д. А. Баевского [2], Л. В. Борисовой [5], В. А. Гимпельсона [8], А. А. Илюхова [12] и др. В центре научной дискуссии оказался вопрос о целесообразности применения принуждения для становления экономики советского государства. Этот спор длится уже не одно десятилетие, но и в наши дни он не теряет своей актуальности.

Советская историография всегда четко определяла принудительный труд как необходимый и единственный способ организации народного хозяйства. В этом ключе написаны работы таких авторов, как А. Аникст [1], И. Б. Берхин [3], Т. И. Чеснокова [23], Н. И. Дмитриев [11] и др. Подавляющее большинство современных исследователей, например Л. В. Борисова [6], А. К. Соколов [19], Р. А. Хазиев [21], В. В. Цысь [23], сходятся во мнении, что хотя жесткие меры и были необходимы, но оказались мало и вовсе неэффективными. Зарубежные исследователи (Э. Карр [13], Р. Пайпс [18], М. Малиа [15], П. Кенез [24]), как и советские историки, определяют принуждение в экономике Советской России как неизбежный и единственный способ решения экономических проблем, уточняя, что он был возможен и эффективен только ограниченный период времени.

В начале исследования указанной проблемы мы обнаружили явную недостаточность статистических данных по общему состоянию региональной экономики рассматриваемого периода и региона. С одной стороны, это связано с плохой сохранностью или даже отсутствием архивных документов, а с другой стороны, с фрагментарностью статистики общесюжного уровня в опубликованных исследованиях традиционной советской историографии.

Вопросу о способах принуждения к труду научной общественностью уделяется при-

стальное внимание, но при этом один из важнейших факторов – состояние региона на момент прихода к власти большевиков – уходит на второй план и не учитывается в общих выводах специалистов. Как следствие, невозможность организации управления рабочими потоками и местным населением никаким иным способом, кроме принуждения, рассматривается, с нашей точки зрения, не совсем объективно, без учета регионального контекста.

Нам представляется целесообразным обратить внимание на экономическое состояние промышленного Урала как одного из ключевых районов большевистской России. Урал, обладающий огромным промышленным потенциалом, с XVIII в. являлся и является по сей день важнейшим промышленным центром страны, что в свое время предопределило особое отношение к нему советской власти и подтолкнуло к проведению в регионе различных экономических экспериментов.

В первые годы становления Советского государства большевики делали ставку на Екатеринбургскую, Челябинскую и Пермскую губернии, как центры уральской промышленности. Именно здесь Л. Д. Троцким было принято решение организовать Первую армию труда, призванную стать новой формой организации рабочей силы. В сравнении с другими регионами революционной России Урал обладал большими запасами сырья и продовольствия. Позже (к 1921 г.) при отсутствии ожидаемого экономического эффекта от введенных мер, опираясь на показатели Первой армии труда, руководство станы примет решение о смене способов организации трудовых ресурсов там же, на Урале.

Целью статьи является анализ некоторых аспектов экономического состояния Уральского региона 1918–1920 гг., ставшего определяющим при использовании принудительного труда.

К моменту освобождения от белогвардейцев к августу 1919 г. хозяйство Урала уже значительно было подорвано событиями 1917 г., Первой мировой и гражданской войнами.

В декабре 1917 г. первыми советскими декретами были национализированы предприятия Богословского, Невьяновского, Сергинско-Уфимского, Кыштымского районов, а в январе 1918 г. – Нижне-Тагильского, Верх-Исетского и Луньевского горных округов. Национализации подверглись не только крупные предприятия данных территорий, но и множество мелких производств. Затем процесс огосударствления промышленности был прерван событиями гражданской войны и продолжился во второй половине 1919 г. после вытеснения с территории Урала частей белой армии.

Газета «Правда» от 17 июля 1918 г., сообщавшая о зверствах белочехов и белогвардейцев, рассказывала о том, что в Челябинске рабочим и крестьянам отрубили руки и проводили их массовые казни¹. В сентябре 1918 г. газета «Красный набат» написала о произволе белогвардейцев в г. Миассе: о запрете митингов, увеличении продолжительности рабочего дня до 10-12 часов в сутки, резком уменьшении заработной платы (к примеру, чернорабочие стали получать по 2-3 рубля в день)². На Уфалейских угольных коях осенью 1918 г. начались массовые увольнения рабочих³.

Ничего подобного мы не найдем в документах колчаковского правительства. В Конституции уфимской директории 1918 г., напротив, речь шла не только о мерах по увеличению производительности труда и «сокращении непроизводительного потребления национального дохода», но также и о развитии рабочего законодательства на началах «действительной охраны труда и регулирования условий найма и увольнения»⁴. В октябре 1918 г. местный промышленник Износков в письме главноуправляющему горных дел Урала указывал на разруху в казенной промышленности региона, которая явилась следствием засилья большевиков. Для восстановления производственных мощностей он предлагал восстановить и развить сеть подъездных путей, организовать рациональную заготовку дров, горючего и обеспечить заводы сырыми материалами. Правительство Колчака давало обещания использовать

¹ Правда. 1918. 17 июля.

² Гражданская война на Южном Урале. 1918-1919. Челябинск: Книжное издательство, 1962. С. 165

³ Колчаковщина на Урале. Свердловск: Уралпрофсовет, 1929. С. 136-137.

⁴ Архив русской революции. М. 1991. Т. 12. С. 183-193.

больше не ручной, а «машинный труд»⁵, восстановить больничные кассы и страховое товарищество, а также установить систему сдельной оплаты труда на предприятиях в соответствии с минимальной производительностью каждого завода. Белогвардейцы упоминали и о возможности проведения обязательных сверхурочных работ, но только при условии, что от них будет зависеть правильное функционирование того ли иного производства, или в случае государственной необходимости⁶. Среди рабочих была распространена листовка за подписью главного управляющего трудовыми ресурсами временного областного правительства Урала Мурашева, в которой говорилось о будущей работе министерства труда. Ведомство должно было контролироваться специальной межпартийной комиссией, состоящей из представителей различных партий (эсеров, народных социалистов, партии народной свободы). Новое колчаковское правительство обещало рабочим сохранить 8 часовой рабочий день, ввести страховые льготы на случай болезни, безработицы и т. д., ввести государственный контроль прибыли промышленных предприятий, сохранить свободу коалиций и союзов, развивать профессиональное движение, культурную работу, создать примирительные камеры и организовать промысловые суды. Таким образом, временное белогвардейское правительство Урала на уровне деклараций пыталось привлечь на предприятия людей, прежде всего делая ставку на введение дополнительных льгот и улучшение условий труда, не говоря ни слова о принудительных мерах⁷.

Несмотря на все заявления и проекты, в ноябре 1918 г. один из инженеров уральского военного округа написал докладную записку на адрес нового правительства о катастрофическом положении 200 000 рабочих, которое могло привести к нежелательным настроениям: «...белые пришли и ничего не дали: ни руководства работой, ни средств, ни продовольствия»⁸. О бедственном положении трудоспособного населения белогвардейском Омске в августе 1919 г. писал Н. В. Устрялов: «Ощущается состояние недовольства властью, полуопозиции. Ужасно санитарное состояние армии, до 70 % тифозных, полное отчуждение от начальства, бурбонство. Нет доверия к власти даже у тех, кто заведомо – враг большевиков. Армия голодна, гола, мужики перепороты»⁹.

О тотальной разрухе на Урале писал Колчаку генерал Дутов, сообщая, что больницы и школы не работают, нет учителей, дороги не исправны, мосты не чинятся, нет сахара, спичек, керосина и ситца, «пьют траву, самогонку, жгут лучину»¹⁰. Примерно в это же время министр внутренних дел колчаковского правительства докладывал о том, что в деревнях идет активная перегонка хлеба на водку, в то время как в Екатеринбурге хлеб стоит 1 р. 30 копеек за фунт, а в Челябинске всего 32 копейки. Причем, пьют почти все – и взрослые и дети, «деревня утопает в самогоне, усиливаются преступления, дебош, хулиганство»¹¹.

Начальник Златоустовского горного округа Г. И. Бострем в телеграмме колчаковскому правительству 15 января 1919 г. докладывал об отсутствии поставок угля Златоусту, об остановке завода и об угрозе прекращения подачи электроэнергии на завод и город вследствие почти полного отсутствия топлива¹². В феврале 1919 г. начались проблемы с поставками муки опять же из-за плохой работы железной дороги, главным образом, отсутствия вагонов. В очередной телеграмме Бострем буквально взывал о помощи, подчеркивая, что каменного угля осталось только на сутки и положение совершенно безвыходное¹³. Рабочие же с предприятий Златоуста начали уходить еще в ноябре 1918 г. из-за отсутствия заработной платы¹⁴. Промышленный комитет Урала 8 марта 1919 г. докладывал Колчаку о «зловещем ухудше-

⁵ Государственный архив Свердловской области (далее ГАСО). Р. 569. Оп. 2. Д. 3. Л. 85.

⁶ Гражданская война на Южном Урале. 1918-1919. Челябинск: Книжное издательство, 1962. С. 183

⁷ ГАСО. Р. 569. Оп. 3. Д. 84. Л. 1

⁸ Гражданская война на Южном Урале. 1918-1919. Челябинск: Книжное издательство, 1962. С. 191

⁹ Русское прошлое: Историко-документальный альманах. СПб. 1991. № 2. С. 300-311.

¹⁰ Гражданская война на Южном Урале. 1918-1919. Челябинск: Книжное издательство, 1962. С. 198.

¹¹ Там же. С. 194.

¹² Колчаковщина на Урале. Свердловск: Уралпрофсовет, 1929. С. 82.

¹³ Там же. С. 83.

¹⁴ Гражданская война на Южном Урале. 1918-1919. Челябинск: Книжное издательство, 1962. С. 192.

нии» в работе железнодорожного транспорта и о «пренебрежении к нуждам тыла, проявляемым военными властями»¹⁵. Именно транспортная проблема стала причиной прекращения подвоза сырья, топлива и продовольствия на предприятия, что грозило закрытием большинства из них.

Стоит отметить, что при анализе общего социально-экономического положения Урала в исследуемый период оба правительства (и большевики и белогвардейцы) оценивали ситуацию в регионе примерно одинаково – общая разруха и низкий уровень поддержки населением действий властей. Соответственно вину за экономическую катастрофу в регионе противоборствующие стороны перекладывали друг на друга.

Не остались безучастными к сложившемуся положению и профсоюзы. В 1919 г. ВЦСПС публикует листовку «Что несет Колчак рабочему классу?», в которой речь идет об уничтожении профсоюзов и фабрично-заводских комитетов, увеличении рабочего дня до 10-12 часов с понижением заработной платы, выселении рабочих из квартир буржуазии¹⁶.

Причин для подобных настроений и выводов было предостаточно. По словам М. И. Калинина, белогвардейцы и интервенты, «как вандалы, уничтожали все, что было ценного. Если они не могли унести машины, они их ломали, заводские трубы взрывали, вагоны поджигали»¹⁷. В конце ноября 1919 г. газета «Профессиональное движение» писала: «Не работало ни одного завода, ни одного рудника, на одной доменной печи. Горнозаводской Урал по существу был мертв»¹⁸.

В отчетах инспекторов Охраны труда отмечается систематическое отсутствие на заводах элементарных условий, господство всеобщей антисанитарии, кроме того, постоянное использование труда малолетних (по 8 часов в сутки) из-за «абсолютного недостатка рабочих рук»¹⁹. При обследовании комиссией в Перми на Юго-Камском Железодельном заводе были выявлены следующие нарушения: «Пола проваливаются, стены грязные, ... кругом пыль, ... стекла выбиты, нет электрического света, нет вентиляции, в смысле противопожарных мер дело обстоит еще хуже. Нет аптек, ... при увечье отправляют на завод Леснера, ... нет яслей, ... нет школ, ... приютов, ... нет перерыва на обед, ... нет ни одного помещения для принятия пищи, ... нет отдельных раздевалок, ... нет умывальников, мыла и полотенец...»²⁰. Подобную картину можно было увидеть на любом заводе Урала.

Настроение рабочих напрямую зависело от условий жизни, создаваемых властями, будь-то правительство Колчака или большевики. В центр поступали многочисленные сводки из губерний, согласно которым конец 1919 г. был не только пиком разрухи, царившей в регионе, но и пиком упаднических настроений среди населения. Так, в Екатеринбургской губернии в нехлебородных уездах в конце октября 1919 г. фиксировались факты отказа рабочих выходить на работу в связи с отсутствием продовольствия. То же самое, согласно сводкам Наркомтруда, происходило и в крупных городах, Екатеринбурге и Перми²¹.

Но уже к началу 1920 г. повсюду использовались всеобщая трудовая повинность и субботники. На Урале действовала только что созданная Первая армия труда. Л. Д. Троцкий на очередном совещании в Екатеринбурге подчеркивал, что предприятия продолжают закрываться, снижается производительность труда рабочих: «Красный Урал в опасности!». Единственным способом вытянуть народное хозяйство из «бездны» нарком считал введение трудовой повинности, которая «есть такой же священный долг, как и повинность военная»²². Несмотря на принятые меры, согласно статистике, в Челябинской и Пермской губерниях в 1920 г. не работало 18 % предприятий от общего числа (1840 предприятий), а остальные

¹⁵ Колчаковщина на Урале. Свердловск: Уралпрофсовет, 1929. С. 85

¹⁶ Гражданская война на Южном Урале. 1918-1919. Челябинск: Книжное издательство, 1962. С. 185.

¹⁷ Калинин М.И. Вопросы советского строительства. Статьи и речи (1919-1946 гг.). М. 1958. С. 74.

¹⁸ Профессиональное движение. 1919. 27 ноября.

¹⁹ Государственный архив Пермской области (далее ГАПО). Р. 107. Оп.1.Д. 62, Л 340; ГАСО. Ф. Р.7. Оп.1.Д.1. Л. 32.

²⁰ ГАПО. Р. 107. Оп. 1. Д. 62. Л. 10.

²¹ ГАПО. Р.107. Оп.1, Д. 3.Л. 73.; ГАСО. Р.7. Оп.1. Д. 7. Л. 9.

²² Российский государственный архив социально-политических исследований (далее РГАСПИ). Ф. 325. Оп. 1. Д. 55.

были обеспечены рабочей силой лишь на 43,2 %. Производство железа и стали составляло около 9 %, а выплавка чугуна – 14 %²³.

Таким образом, лозунги большевиков «Фабрики – рабочим!», «Земля – крестьянам!» на фоне разрушенных предприятий и экономических связей к 1920 г. выглядели совершенно непривлекательными для самих новых «хозяев от станка и сохи». Работать на полуразрушенных заводах при отсутствии оплаты труда и социальных гарантий рабочие отказывались. Пропаганда не действовала, призывы новой власти о восстановлении Отечества после белогвардейских интервентов оставались без внимания. Люди были заняты вопросами собственного выживания. Выход из экономической катастрофы большевики видели уже не в денежном стимулировании, которое и не могли себе тогда позволить, а в повсеместном применении к рабочим всевозможных форм принудительного труда, обеспечивая выполнение поставленных задач карательными мерами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникст А. Организация рынка труда за два года советской власти. М. : Изд-во НКТ труда и социального обеспечения, 1920. 40 с.
2. Баевский Д. А. Рабочий класс в первые годы советской власти (1917-1921). М. : Наука, 1974. 336 с.
3. Берхин И. Б. Экономическая политика советского государства в первые годы советской власти. М. : Наука, 1970. 239 с.
4. Боже В. С. Трудовые армии в советской России (1920-1921): дискус. о месте трудовых частей в хоз. жизни страны // Исторические чтения : материалы науч. регион. конф. г. Челябинск, 1998. Вып. 4. С. 104–109.
5. Борисова Л. В. Трудовые отношения в советской России (1918-1924 гг.). М. : Собрание, 2006. 280 с.
6. Борисова Л. В. Военный коммунизм: насилие как элемент хозяйственного механизма. М. : Московский научный общественный фонд. 2001, 236 с.
7. Венедиктов А. В. Организация государственной промышленности в СССР. Т. 1. 1917-1920 гг. Л. : ЛГУ, 1961. 765 с.
8. Гимпельсон Е. А. Становление и эволюция советского государственного аппарата управления 1917–1930 гг. М. : Институт российской истории РАН, 2003. 226 с.
9. Гончаров Г. А. «Трудовая армия» на Урале в годы Великой Отечественной войны. Челябинск : Челяб. гос. ун-т., 2006. 222 с.
10. Депретто Ж.-П. Официальные концепции рабочего класса в СССР (1920-1930-е гг.) // Экономическая история. Обзорение. / Под ред. Л. И. Бородинки. Вып. 7. М. : Центра экономической истории при Историческом факультете МГУ, 2001. С. 93-114.
11. Дмитриев Н. И. Промышленность Урала в период военной интервенции и гражданской войны, май 1918-1920 : дис. ... канд. исторических наук : 07.00.02. Свердловск, 1985. 241 с.
12. Илюхов А. А. Политика Советской власти в сфере труда (1917-1922 гг.). Смоленск : Изд-во Смол. гос. пед. ун-та, 1998. 270 с.
13. Карр Э. История советской России. Большевицкая революция.(1917-1923) Кн. 1. М. : Прогресс, 1990. 763 с.
14. Киселев А. Ф. Профсоюзы и советское государство : (Дискус. 1917-1920 гг.). М. : Прометей 1991, 244 с.
15. Малиа М. Советская трагедия: История социализма в России. 1917-1991. / Пер. с англ. А. В. Юрасовского, А. В. Юрасовской. М. : РОССПЭН, 2002. 524 с.
16. Мау В. Реформы и догмы. Очерки истории становления хозяйственной системы советского тоталитаризма. 1914-1929 гг. М. : Дело, 1993. 256 с.
17. Нарский И. В. Жизнь в катастрофе: Будни населения Урала в 1917-1922 гг. М. : РОССПЭН, 2001. 632 с.
18. Пайпс Р. Русская революция. В 3-х т. М. : Захаров, 2005.

²³ Российский государственный архив экономики (далее РГАЭ). Ф. 1562. Оп. 6. Д. 99.; РГАЭ. Ф. 1562. Оп. 6. Д. 120.; Серп и молот . 1921. №. 4-5. С. 34-35, С. 158-159.

19. Соколов А. К. Принуждение в советской промышленности к труду и его кризис (конец 30-х - середина 1950-х гг.) // Экономический ежегодник 2003. М.: РОССПЕН. 2004. С. 74 – 99.
20. Фельдман М. А. Рабочие крупной промышленности Урала в 1914-1941 гг. (численность, состав, социальный облик). Екатеринбург: изд-во Уральского Ун-та, 2001. 430 с.
21. Хазиев Р. А. Централизованное управление экономикой на Урале в 1917-1921 гг. : хаос, контроль и стихия рынка. М. : РОССПЭН, 2007. 232 с.
22. Цысь В. В. Трудовые армии: от трудовых частей к государственным рабочим артелям. // Отечественная история. 2007. №. 5. С. 86-97.
23. Чеснокова Т. И. Первые коммунистические субботники на Урале. Челябинск : Книжное издательство, 1957. 79 с.
24. Kenez P. The Birth of the Propaganda State. Soviet Methods of Mass Mobilisation. 1917-1929. Cambridge : Cambridge University Press. 1985. 308 pp.

E. M. Buryak (Magnitogorsk, Russia)

SOME ASPECTS OF THE SITUATION IN THE INDUSTRY OF THE URALS DURING THE CIVIL WAR

Abstract. The article discusses the economic condition of the industry in the Urals in the period of 1918-early 1920s. The method of historicism, as well as a systematic approach to the events, is put in this work. For better understanding of the phenomena under consideration, the author made the analysis of documentary data obtained from the archives of Chelyabinsk, Yekaterinburg and Perm, as well as of legal acts and regulations made by the local authorities and employment agencies. The study of the experience of using forced labour by the Bolsheviks for economic recovery, as well as reasons for the ineffectiveness of this policy, is of interest for further studies of the mobilization economic system. During the study the author comes to the conclusion that the industry of the Ural provinces was sufficiently provided with workforce by the beginning of the October revolution of 1917. After October 1917 and Kolchak's domination, which had continued till the middle of 1919, the employable population did not decrease, but enterprises experienced a huge shortage of workers, and it led to the worsening of the economic situation in the region. In spite of the harsh compulsory nature, measures of war communism to restore the national economy introduced in the country in 1918 did not have the desired effect. The provisional Kolchak's government restricted its actions not to recovery measures, but basically to promises to carry them out. Impoverished and desperate workers were not afraid of the authorities or of the sanctions, because they simply had nothing to lose. Wherever they were – in the camp for labor deserters or at enterprises – living conditions were equally bad, and plants and factories were in poor condition.

Keywords: labour, the Urals, the Civil war, mobilization economy, the war communism

REFERENCES

1. Anikst A. Organizatsiya rynka truda za dva goda sovetskoi vlasti. Moscow: Izd-vo NKT truda i sotsial'nogo obespecheniya, 1920. 40 p.
2. Baevskii D. A. Rabochii klass v pervye gody sovetskoi vlasti (1917-1921). Moscow : Nauka, 1974. 336 p.
3. Berkhin I. B. Ekonomicheskaya politika sovetskogo gosudarstva v pervye gody sovetskoi vlasti. Moscow : Nauka, 1970. 239 s.
4. Bozhe V. S. Trudovye armii v sovetskoi Rossii (1920-1921): diskus. o meste trudovykh chastei v khoz. zhizni strany // Istoricheskie chteniya : materialy nauch. region. konf. g. Chelyabinsk, 1998. Vol. 4. pp. 104–109.
5. Borisova L. V. Trudovye otnosheniya v sovetskoi Rossii (1918 1924 gg.). Moscow: Sobranie, 2006. 280 p.
6. Borisova L. V. Voennyi kommunizm: nasilie kak element khozyaistvennogo mekhanizma. Moscow : Moskovskii nauchnyi obshchestvennyi fond. 2001, 236 p.
7. Venediktov A. V. Organizatsiya gosudarstvennoi promyshlennosti v SSSR. T. 1. 1917-1920 gg. Leningrad : LGU, 1961. 765 p.
8. Gimpel'son E. A. Stanovlenie i evolyutsiya sovetskogo gosudarstvennogo apparata upravleniya 1917–1930 gg. Moscow: Institut rossiiskoi istorii RAN, 2003. 226 p.

9. Goncharov G. A. «Trudovaya armiya» na Urале v gody Velikoi Otechestvennoi voiny. Chelyabinsk : Chelyab. gos. un-t., 2006. 222 p.
10. Depretto Zh.-P. Ofitsial'nye kontseptsii rabocheho klassa v SSSR (1920-1930-e gg.) // Ekonomicheskaya istoriya. Obozrenie. / Pod red. L. I. Borodkina. Vol. 7. Moscow: Tsentra ekonomicheskoi istorii pri Istoricheskom fakul'tete MGU, 2001. pp. 93-114.
11. Dmitriev N. I. Promyshlennost' Urала v period voennoi interventsii i grazhdanskoi voiny, mai 1918 1920 : dis. ... kand. istoricheskikh nauk : 07.00.02. Sverdlovsk, 1985. 241 p.
12. P'yukhov A. A. Politika Sovetskoii vlasti v sfere truda (1917 1922 gg). Smolensk : Izd-vo Smol. gos. ped. un-ta, 1998. 270 p.
13. Karr E. Istoriya sovetskoi Rossii. Bol'shevistskaya revolyutsiya.(1917-1923) Kn. 1. Moscow: Progress, 1990. 763 p.
14. Kiselev A. F. Profsoyuzy i sovetskoe gosudarstvo : (Diskus. 1917-1920 gg.). Moscow : Prometei 1991, 244 p.
15. Malia M. Sovetskaya tragediya: Istoriya sotsializma v Rossii. 1917-1991. / Per. s angl. A. V. Yurasovskogo, A. V. Yurasovskoi. Moscow: ROSSPEN, 2002. 524 p.
16. Mau V. Reformy i dogmy. Ocherki istorii stanovleniya khozyaistvennoi sistemy sovetskogo totalitarizma. 1914-1929 gg. Moscow: Delo, 1993. 256 p.
17. Narskii I. V. Zhizn' v katastrofe: Budni naseleniya Urала v 1917-1922 gg. Moscow: ROSSPEN, 2001. 632 p.
18. Paips R. Russkaya revolyutsiya. V 3-kh t. Moscow: Zakharov, 2005.
19. Sokolov A. K. Prinuzhdenie v sovetskoi promyshlennosti k trudu i ego krizis (konets 30-kh - seredina 1950-kh gg.) // Ekonomicheskii ezhegodnik 2003. Moscow: ROSSPEN. 2004. pp. 74-99.
20. Fel'dman M. A. Rabochie krupnoi promyshlennosti Urала v 1914-1941 gg. (chislennost', sostav, sotsial'nyi oblik). Ekaterinburg: izd-vo Ural'skogo Un-ta, 2001. 430 p.
21. Khaziev R. A. Tsentralizovannoe upravlenie ekonomikoi na Urале v 1917-1921 gg. : khaos, kontrol' i stikhiya rynka. Moscow : ROSSPEN, 2007. 232 p.
22. Tsys' V. V. Trudovye armii: ot trudovykh chastei k gosudarstvennym rabochim artelyam. // Otechestvennaya istoriya. 2007. No 5. pp. 86-97.
23. Chesnokova T. I. Pervye kommunisticheskie subbotniki na Urале. Chelyabinsk : Knizhnoe izdatel'stvo, 1957. 79 p.
24. Kenez P. The Birth of the Propaganda State. Soviet Methods of Mass Mobilisation. 1917-1929. Cambridge : Cambridge University Press. 1985. 308 pp.

Буряк Е. М. Некоторые аспекты состояния промышленности Урала в годы гражданской войны // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2. С. 52-58

Buryak E. M. Some Aspects of the Situation in the Industry of the Urals During the Civil War, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research]. 2017, Vol. 1, No 2, pp. 52-58

Сведения об авторе

Буряк Елена Михайловна, канд. историч. наук, доцент кафедры всеобщей истории Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; lench81@inbox.ru

Author:

Elena M. Buryak, Ph.D. in History, associate professor at the Department of World history, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University, lench81@inbox.ru

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЛЕКСИКОЛОГИИ В ПЕРЕПИСКЕ И. В. ЯГИЧА С РУССКИМИ УЧЕНЫМИ

Аннотация. Ватрослав (Игнатий Викентьевич) Ягич (1838-1923) – крупнейший ученый-славист, оставивший значительное эпистолярное наследие. В письмах И. В. Ягича к русским ученым-лингвистам часто затрагиваются проблемы, которые впоследствии найдут отражение в его печатных работах. Однако нередко в этой части научного наследия мы сталкиваемся с постановкой вопросов, которые в дальнейшем не получили детального рассмотрения. Именно такие вопросы представляют наибольший интерес, поскольку они в значительной мере дополняют научный вклад ученого в разработку теоретических проблем. Лексикологические и лексикографические взгляды И. В. Ягича в значительной степени способствовали становлению отечественной лексикологии как самостоятельного раздела языкознания. Изучение лексики русского языка велось И. В. Ягичем в строгом соответствии с принципами историзма и на основе сопоставления со славянскими и другими языками индоевропейской семьи. Широкое применение сравнительно-исторического метода к изучению языка сближало ученого с другими русскими лингвистами. Многие идеи И. В. Ягича впервые были сформулированы именно в его письмах.

Ключевые слова: лексика, лексикология, научная переписка, сравнительно-исторический метод, этимология.

В 2018 году исполняется 180 лет со дня рождения Ватрослава (Игнатия Викентьевича) Ягича. И. В. Ягич является известным ученым-славистом, оставившим после себя значительное число трудов по славянской филологии, народной поэзии, этнографии и истории. Игнатий Викентьевич своей научной деятельностью внес большой вклад в становление славянской филологии, однако его огромное эпистолярное наследие еще недостаточно исследовано.

Письма И. В. Ягича представляют не только драгоценный материал для биографии ученого и характеристики той научной и общественной среды, в которой протекала его жизнь, но могут рассматриваться как источник для исследования славянской лексики. Объектом нашего внимания является переписка И. В. Ягича, опубликованная Отделом литературы и языка Академии Наук СССР в книге «Письма И. В. Ягича к русским ученым 1865-1886 [5]; объем переписки - 357 писем.

Письма И. В. Ягича можно подразделить на четыре периода, связанные с местом пребывания ученого:

- 1) загребский период;
- 2) одесский период;
- 3) берлинский период;
- 4) петербургский период.

Самым плодотворным, если судить по объему эпистолярия, является Петербургский период (201 письмо). Письма Ягича этого периода были адресованы виднейшим русским ученым. Среди его корреспондентов были такие видные ученые, как И. А. Бодуэн де Куртене, А. Н. Веселовский, Я. К. Грот, А. А. Куник, А. А. Потемня, И. И. Срезневский, Ф. Ф. Фортунатов, А. А. Шахматов и др. Наиболее оживленной была переписка между Ягичем и Я. К. Гротом (75 писем), А. А. Куником (42 письма), И. И. Срезневским (33 письма) и А. А. Шахматовым (20 писем).

Проблемы, которые ставятся в письмах Ягича, можно сгруппировать по таким разделам: вопросы фонетики, графики и орфографии; вопросы лексики и этимологии; вопросы лексикографии; вопросы грамматики; вопросы издания и редактирования памятников. Если

бы только некоторыми из проблем, поднятыми в письмах, ограничивалась деятельность Ягича, то и тогда его имя можно было бы поставить рядом с другими крупнейшими лингвистами, и не только России.

В объеме нашей статьи мы не сможем охватить все проблемы, которые так или иначе поставлены в переписке Ягича, а потому ограничимся рассмотрением лишь некоторых вопросов, связанных с изучением лексики. Этот круг вопросов, как нам думается, представляет наибольший интерес. Тем более, что у Ягича нет обобщающих теоретических работ по лексике и лексикологии, что подтверждает необходимость обращения современных ученых к его переписке.

В период, который охватывает переписка, русская лексикология имела всего один этимологический словарь «Корнеслов русского языка» Ф. С. Шимкевича и ни одного исторического [5, с. 35]. «Этимологический словарь славянских языков» (на немецком языке) Ф. Миклошича вышел в Вене в 1886 г., когда И. В. Ягич уже планировал уезжать из Петербурга в Венский университет, а поэтому он едва ли мог использовать данный словарь при разработке этимологических этюдов, содержащихся в переписке. Для этой цели ученый мог обращаться лишь к разбросанным по разным статьям кратким этимологическим замечаниям или предлагать свою собственную этимологию слов. Во многих случаях Ягичу принадлежит приоритет в научной этимологии слов.

Интерес к этимологии и истории у И. В. Ягича возник еще в студенческие годы под влиянием научных интересов его учителя, преподавателя Венского университета Ф. Миклошича, который в это время (1856-1861 гг.) собирал материал для своего этимологического словаря славянских языков. Впоследствии И. В. Ягич способствовал становлению научного этимологического анализа слов, развитию сравнительно-исторического метода. Как отметил Н. А. Кондрашов: «Углубление фонетических и грамматических знаний позволило поставить на научные рельсы этимологию» [3, с. 73].

Вопросы лексики, этимологии слов, словообразования, а попутно с ними и вопросы правописания затронуты во многих письмах Ягича. Ученый рассматривает происхождение ряда слов, вошедших в словарный состав русского языка в разные периоды. Проанализируем некоторые из них.

В письме к Я. К. Гроту от 30 января 1886 г. Ягич обращается к этимологии слова *ветчина*. Дело в том, что Грот считал русское *ветчина* заимствованием из польского языка (Ср. польское слово *więdzyna* ‘вяленое мясо’) и предлагал написание этого слова - *вядчина*. Однако Ягич не согласился ни с предлагаемой этимологией, ни с рекомендуемым Гротом написанием: «Надеюсь, что Вы вскоре доставите мне заметку относительно слова *ветчина* или *вядчина*. В моем (втором) издании Даля есть при *ветчина* в скобках указание на *ветхий*: стало быть, я имел основание сослаться на него. Я нашел еще новые примеры из 17-18 века, где пишется *ветчина*, так что я ... считаю себя правым» [5, с. 294]. Ягич опирался на языковой материал Домостроя (XVI в.), в котором параллельно с формой *ветчина* встречается вариант написания *ветшина*. То же написание обнаруживается и в Грамотках XVII в. Вопреки мнению Грота, М. Фасмер, в след за Ягичем, также считал весьма вероятным объяснение происхождения слова *ветчина* от *ветхий* [9, с. 307]. Вывод Ягича поддерживается сегодня составителями «Словаря русского языка XI-XVII вв.» (1981), обнаружившими в др.-русск. памятниках форму *ветхий* в значении ‘ветхий’ [7, с. 127]. Позже, в 1901 году, Ягич, вспоминая этот эпизод, писал в одной из своих статей: «Слово *ветчина* (а по предложению Грота *вядчина*) чуть не было причиной разрыва моих дружеских отношений к Гроту» [5, с. 479]. В рецензии на книгу В. И. Чернышева «Правильность и чистота русской речи» Ягич дополнил свои воспоминания: «Мои... протесты против якобы “этимологического” написания *вядчина* вместо принятого *ветчина* не были приняты; Грот не обратил внимания на то, что главный его довод – сопоставление с польским *wędzic* – не соответствует действительности. Лишь при позднейшей переработке руководства он несколько уступил, заявив, что можно здесь отвлечься от “этимологического” написания и писать *ветчина!*» [10, с. 648].

И. В. Ягич систематически следил за современной ему русской литературой, от его внимания не ускользали особенности языка произведений и даже отдельные выразительные средства и слова. В этом отношении характерен следующий пример. В 1867 г. был опубликован роман И. С. Тургенева «Дым». Роман Ягич прочитал в период своей работы в Берлине. В письме Я. К. Гроту от 1 декабря 1878 г. он писал: «Читая роман «Дым» Тургенева, я наткнулся в одном месте на слово “цугундер”, которого не понимаю, да и ни в одном словаре не отыскал. Бывший у меня в то время один из молодых филологов московских, некто Пулята, признался, что никогда не слыхал слова “цугундер”; напротив, петербургский кандидат филологии Радлов сказал, что помнит, что слово “цугундер” было им слышано, оно будто бы относится к солдатской жизни, но настоящего значения слова не знает и он» [5, с. 142]. В романе «Дым» слово *цугундер* встречается в следующем контексте: «– Да о чем вы тут толкуете? – заговорил вдруг тучный генерал, очевидно, разыгрывавший в этом обществе роль избалованного ребенка. – О журналах все? О щелкоперах? Позвольте, я вам расскажу, какой у меня был анекдот с щелкопером – чудо! Говорят мне: написал на вас паишквиль. Ну я, разумеется, тотчас его под *цугундер*. Привели голубчика» [8, с. 302]. В ответном письме Я. К. Грот высказал собственное предположение о происхождении и значении данного слова, по поводу которого И. В. Ягич в ответном письме (т. е. от 26 февраля 1879 г.) замечает: «Искренно благодарю Вас за любезную заботливость насчет “цугундера”! ...Объяснение Ваше заключает в себе много правдоподобного, но я в словаре Гримма не нашел ни одной фразы “zu Hunder” [5, с. 144-145]. Известно, что И. С. Тургенев, к которому Я. К. Грот обращался лично за разъяснением по этому вопросу, сообщил, «что он слышал это слово от кавалеристов и что под цугундером разумеется какой-то способ усмирять лошадей» [5, с. 479]. Об этимологии слова *цугундер* И. В. Ягич впоследствии написал специальную статью, которая была опубликована в 1904 г. в 26-ом номере журнала «Архив славянской филологии», но, к сожалению, вопрос о происхождении этого слова ученый оставил открытым. Остался он открытым и в этимологических словарях русского языка А. Г. Преображенского и М. Фасмера. При этом Фасмер в своей трактовке отдает предпочтение предположению Ягича в том, что слово *цугундер*, возможно, восходит к немецкому *Zu Hunden* («к собакам») [9, с. 304]. По структуре и семантике немецкого слова такое происхождение является наиболее вероятным. По данным П. С. Кузнецова, выражение *на цугундер* встречается не только у И. С. Тургенева, но и у ряда других русских писателей, например, у Ф. М. Достоевского, А. Н. Островского, М. Е. Салтыкова-Щедрина, А. П. Чехова, Д. Н. Мамина-Сибиряка, а также у прозаиков советского времени – М. А. Шолохова, Н. Е. Вирты, К. М. Симонова, В. А. Каверина и др. [5, с. 382]. В современном русском литературном языке данное слово встречается только в составе фразеологизма *на цугундер* (*брат* или *тянуть*), используемом в шутовском значении «на расправу; привлекать к ответу» [6, с. 649].

В своей переписке И. В. Ягич затрагивал не только вопросы о происхождении и истории знаменательных слов, но также касался этимологии некоторых служебных единиц языка. В одном из своих писем к Я. К. Гроту Ягич высказывает предположение о происхождении слова *пожалуйста*. В марте 1885 г. Ягич писал Гроту: «Я где-то читал, что *пожалуйста* есть не что другое, как сокращение *пожалуй* – *староста*, но я пока не в состоянии ни доказать, ни отвергнуть это объяснение. Оно во всяком случае вероятнее, чем говорить о двойственном числе» [5, с. 278]. Это замечание Ягича об образовании слова *пожалуйста*, видимо, было вызвано запросом Грота в период подготовки к печати книги «Русское правописание». Подчеркнутая категоричность высказанного И. В. Ягичем мнения открыла дорогу к поискам других точек зрения по этому вопросу.

Элемент *-ста* Грот называл суффиксом, хотя полностью не был уверен в этом. Но и Фасмер возведение этого элемента к слову *староста* считает ошибочным, полагая, что эта форма образовалась как сокращение 1 лица единственного числа *пожалую* или представляет собой форму 2 лица единственного числа повелительного наклонения в сочетании с усиленной частицей *-ста* [9, с. 302; 741]. В современном русском языке элемент *-ста* сохранил-

ся лишь в составе частицы *пожалуйста*, однако еще в первой половине XIX в. он мог употребляться и в других случаях: с существительными, местоимениями, частицами.

Переписка И. В. Ягича с русскими учеными охватывает два десятилетия второй половины XIX в. (1865-1886 гг.), а потому исследователь славянской лексики может обнаружить там много ценных замечаний и наблюдений. Сфера научных интересов И.В. Ягича очень обширна, многие идеи впервые были сформулированы именно в его письмах и далеко не все из них сегодня получили сколько-нибудь широкое распространение. Вопрос о возвращении незаслуженно забытого наследия уместно поставить в год юбилея ученого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арбузова И. В. Ягич // Русское языкознание в Петербургском-Ленинградском университете. Под ред. Н. А. Мещерского. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1971. С. 32-43.

2. Виноградов В. В. И. В. Ягич. // Письма И. В. Ягича к русским ученым. 1865-1889. М.-Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. С. 4-10.

3. Кондрашов Н. А. История лингвистических учений. М.: Просвещение, 1997. 224 с.

4. Лексикология и лексикография: Избр. Труды / В. В. Виноградов. М.: Наука, 1977. 312 с.

5. Письма Ягича к русским ученым 1865-1886 / И. В. Ягич; сост. Г. П. Блок. Под ред., авт. В. В. Виноградов. Акад. Наук СССР. М.-Л.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1963. 528 с.

6. Словарь русского языка: В 4-х тт. Под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985-1988. Т. 4. М.: Русский язык, 1988. 800 с.

7. Словарь русского языка XI-XVII вв. М.: Наука. Вып. 8, 1981. 352 с.

8. Тургенев И.С. Полн. собр. соч., т.7., М.: Наука, 1981. 559 с.

9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Пер. с нем., т. I-IV. М.: Прогресс, 1964-1973.

10. Чернышев В.И. Правильность и чистота русской речи. Опыт стилистической грамматики. // Избранные труды : в 2 томах / сост. А. М. Иорданский, В. Г. Костомаров, И. Ф. Протченко. Т. 1: Современный русский язык. Фонетика. Морфология. Синтаксис. Лексикология. Лексикография. Культура речи. М.: Просвещение, 1970. С. 646-654

M. A. Yaschenko (Cherepovets, Russia)

SOME LEXICOLOGY ISSUES FROM VATROSLAV JAGIĆ'S CORRESPONDENCE WITH THE RUSSIAN SCHOLARS

Abstract. Vatroslav Jagić (1838-1923) is a prominent Scholar of Slavic Studies. He had left a great epistolary heritage. Jagić's correspondence with the Russian Scholars of Language has been playing a prominent role as a solution to research problems. Jagić's lexicological and lexicographic views had resulted in further clarification of this issue and in formation of Lexicology as an independent Part of Linguistics. In his letters to the Russian Scholars Vatroslav Jagić had often addressed the issues which were reflected afterwards in his published works. However the issues, which were not studied in details in his works afterwards, had been reflected in these letters. Such issues are of our main interest, as they complement Scholar's contribution in Linguistics Study. Jagić had been studying Russian Lexis having based on historical background and comparison with Slavic and other Indo-European languages. His vast usage of comparative historical method during language study brought him together with the other Russian Scholars of Language. Jagić had shown the importance of word etymology knowledge for spelling issues. "Hard-spelled" words study using etymology analysis is a challenging issue nowadays. Many of Jagić's ideas had been originally represented just in his correspondence.

Keywords: lexis, Lexicology, correspondence being researched, comparative historical method, Etymology.

REFERENCES

1. Arbuzova I. V. Yagich // Russkoe yazykoznanie v Peterburgskom-Leningradskom universitete. Pod red. N. A. Meshcherskogo. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta, 1971. pp. 32-43.

2. Vinogradov V. V. I. V. Yagich. // Pis'ma I. V. Yagicha k russkim uchenym. 1865-1889. Moscow-Leningrad : Izd-vo Akad. nauk SSSR, 1963. pp. 4-10.

3. Kondrashov N. A. *Istoriya lingvisticheskikh uchenii*. Moscow: Prosveshchenie, 1997. 224 p.
 4. *Leksikologiya i leksikografiya: Izbr. Trudy / V. V. Vinogradov*. Moscow : Nauka, 1977. 312 p.
 5. *Pis'ma Yagicha k russkim uchenym 1865-1886 / I. V. Yagich; sost. G. P. Blok. Pod red., avt. V. V. Vinogradov. Akad. Nauk SSSR. Moscow-Leningrad : Izd-vo Akad. Nauk SSSR, 1963. 528 p.*
 6. *Slovar' russkogo yazyka: V 4-kh tt. Pod red. A. P. Evgen'evoi*. Moscow: Russkii yazyk, 1985-1988. T. 4. Moscow : Russkii yazyk, 1988. 800 p.
 7. *Slovar' russkogo yazyka XI-XVII vv. Moscow: Nauka. Vol. 8, 1981. 352 p.*
 8. *Turgenev I.S. Poln. sobr. soch., t.7., Moscow : Nauka, 1981. 559 p.*
 9. *Fasmer M. Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka. Per. s nem., t. I-IV. Moscow: Progress, 1964-1973.*
 10. *Chernyshev V.I. Pravit'nost' i chistota russkoi rechi. Opyt stilisticheskoi grammatiki. // Izbrannye trudy : v 2 tomakh / sost. A. M. Iordanskii, V. G. Kostomarov, I. F. Protchenko. T. 1: Sovremennyi russkii yazyk. Fonetika. Morfologiya. Sintaksis. Leksikologiya. Leksikografiya. Kul'tura rechi. Moscow : Prosveshchenie, 1970. pp. 646-654*
-
-

Ященко М. А. Некоторые вопросы лексикологии в переписке И. В. Ягича с русскими учеными // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 1. С. 59-63

Yaschenko M. A. Some Lexicology Issues from Vatroslav Jagić's Correspondence with the Russian Scholars, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. [Humanitarian and pedagogical Research]. 2017, Vol. 1, No 2, pp. 59-63

Сведения об авторе

Ященко Мария Александровна - доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ЧГУ); Череповец; Россия; mayaschenko1808@yandex.ru

Author:

Yaschenko Mariya Aleksandrovna - Candidate of Philological Sciences, docent Cherepovets State University (ChSU); Cherepovets, Russia, mayaschenko1808@yandex.ru

Т. В. Акашева (г. Магнитогорск, Россия)
Н. М. Рахимова (г. Магнитогорск, Россия)

НЕВЕРБАЛЬНАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ ЭМОЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ НОВЕЛЛ Т. МАННА)

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме невербальной экспликации эмоций в художественных текстах. Изучение невербальных средств коммуникации ведется в нескольких направлениях. Можно выделить труды, освещающие эту проблему с семиотической, лингвистической, социолингвистической и психолингвистической точек зрения. Ряд ученых занимается словарным описанием паралингвизмов. Особый интерес представляют исследования лингвостилистических проблем отображения паралингвизмов в художественных произведениях. Обращение к данной проблематике объясняется тем, что адекватная интерпретация художественного текста невозможна без соответствующего понимания читателем значения невербальных средств выражения эмоций, так как данный процесс требует от него осуществления нетривиальных мыслительных операций и широкого кругозора. Материалом исследования, представленного в данной статье, послужили три новеллы известного немецкого писателя Т. Манна: «Der kleine Herr Friedemann» (1898), «Tobias Mindernickel» (1898) и «Tristan» (1902). Актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью данной темы на материале немецкого языка. Новизна определяется изучением паралингвистических единиц в художественных текстах Т. Манна. Целью статьи является описание невербальных средств и определение их функциональной нагрузки в художественном тексте. Для достижения данной цели использовались методы сплошной выборки, контекстуального анализа и интерпретации. Результат исследования показал, что Томас Манн использует паралингвизмы для характеристики своих главных героев, возлагая на эти средства в основном характеризующую и оценочную, а также текстообразующую и прогнозирующую функции. Паралингвизмы обеспечивают связность текста, цельность его восприятия и всегда направлены на реализацию авторского замысла и создание фиктивного мира художественного произведения, а следовательно, способствуют выражению идеи и темы произведения. Материалы настоящей статьи могут быть использованы в теоретических курсах лексикологии немецкого языка, стилистики, а также на практических занятиях по интерпретации художественного текста.

Ключевые слова: невербальные средства, паралингвизмы, экспликация эмоций, художественный текст, характеризующая функция, текстообразующая функция, оценочная функция, прогнозирующая функция.

Взаимодействие между людьми обеспечивается вербальными и невербальными средствами, следовательно, взаимопонимание достигается не только за счет декодирования языковых единиц, но и посредством адекватной интерпретации неречевого поведения собеседника. Вопросы, связанные с отражением паралингвистических компонентов в художественном тексте, находятся в начальной стадии разработки. Исследования в этой области, по мнению специалистов, являются «чрезвычайно актуальными», поскольку «паралингвистический подход к интерпретации художественного произведения позволяет взглянуть на текст с новой позиции, что создаёт новый уровень стилистического анализа, обеспечивая максимально рельефную характеристику персонажей произведения» [15, с. 168]

В изучении невербальных средств коммуникации наметилось уже несколько направлений. Четко выделились семиотический, лингвистический (лингвоцентрический), социолингвистический и психолингвистический аспекты исследования указанной проблемы. Среди работ отечественных исследователей паралингвистики в рамках семиотического подхода следует отметить работы Т. М. Николаевой разных лет [21; 22; 23; 24], в которых рассматриваются проблемы разграничения сознательного и бессознательного использования паралингвизмов, а также классификации функций невербальных средств в структуре речевого высказывания [21]. А. Вежбицкой (Wierzbicka) [34] и Г. Е. Крейдлиным [18] представлены фунда-

ментальные основы невербальной семиотики в ее отношении к лингвистике. В этом же ключе вел свое исследование типологии эмотивных знаков Б. Волек [8].

Проблема невербальной коммуникации в аспекте психолингвистики и психологии поднималась в монографии И. С. Пановой-Яблошниковой, проанализировавшей особенности распознавания невербальных компонентов коммуникации в зависимости от структуры интеллекта [26], и в работе В. П. Морозова [19], посвященной искусству и науке невербальной коммуникации. Паралингвизмы рассматриваются в качестве структурообразующих компонентов речевой деятельности и в работах таких известных лингвистов, как Р. Барт [5], Н. И. Жинкин [11; 12], Е. А. Земская, М. В. Китайгородская, Е. Н. Ширяев [13]. Р. Якобсон [29], С. Blanche-Benveniste и С. Jeanjean [30], А. Sauvageot [32; 33] и др.

В лингвистическом и прагматическом аспектах ведут исследования В. Б. Беглова [6], В. Г. Хлыстова [27], Е. А. Анисимова [3], В. В. Богданов [7], Е. Л. Корлыханова [17], Г. В. Баева [4] и др. С. А. Григорьева, Н. В. Григорьев и Г. Е. Крейдлин [10] предприняли попытку словарного описания паралингвизмов.

Особый интерес для настоящей статьи представляют исследования лингвостилистических проблем отображения паралингвизмов в художественных произведениях (Е. А. Зуева [14], Ю. В. Иванова [15], Е. Я. Кедрова [16], Н. В. Накашидзе [20], О. Г. Шашкина [28], К. D. Danow [31]), в том числе на материале немецкого языка В. И. Аданаква [1] и И. А. Голованова [9].

Общеизвестно, что невербальные средства общения - это средства взаимодействия между людьми без использования слов, при котором передача информации реализуется через образы, интонации, жесты, мимику, пантомимику. Соответственно, паралингвизмы рассматриваются как часть смыслового и эмоционального фонда речи.

Невербальное поведение мало контролируется в отличие от речевого, поэтому его можно считать более информативным, так как оно «выдает» подлинные чувства и естественные реакции. Паралингвизмы вносят дополнительные оттенки, поэтому они часто используются писателями для создания художественного пространства текста. Авторы художественных произведений, следуя закону жанра, стремятся не эксплицитно, а имплицитно описывать эмоциональное состояние своих героев, заставляя тем самым читателя самому прочувствовать ситуацию.

Обращение к теме невербальной экспликации эмоций в художественном тексте приобретает особую актуальность в практике преподавания иностранных языков, поскольку невербальным средствам выражения эмоций не всегда уделяется должное внимание при обучении студентов иноязычной речи. В настоящее время, когда перед высшей школой поставлена задача подготовки студента, ориентирующегося в культуре, ментальности, психологии народа изучаемого языка, такие аспекты, как невербальное общение не могут остаться без внимания. Это и определяет практическую значимость настоящей статьи, результаты которой получены путем анализа текста на языке оригинала и могут быть использованы в теоретических курсах лексикологии, стилистики, а также на практических занятиях по интерпретации немецкого художественного текста, в частности при изучении творчества классика немецкой литературы Т. Манна. Работы, посвященные этому писателю, составляют отдельную область германистики (Th. Mann-Forschung), которая продолжает активно развиваться в настоящее время.

Цель настоящей статьи заключается в выявлении контекстов в новеллах Т. Манна, включающих паралингвизмы, а также в описании функциональной нагрузки этих средств в художественном дискурсе. Для достижения данной цели были реализованы методы сплошной выборки, контекстуального анализа и интерпретации.

Источниками отбора материала исследования послужили три наиболее известные новеллы Т. Манна, включенные в программу курса немецкой литературы. Новеллы тонкого психолога Томас Манна многозначны, они пронизаны глубоким философским смыслом и представляют огромный интерес в плане общехудожественной проблематики. А так как в

центре его новелл всегда выступает человек с его переживаниями, сомнениями, то обозначения эмоций являются неотъемлемой частью этих произведений.

Новелла Томаса Манна «Der kleine Herr Friedemann»¹ (1898) повествует о маленьком горбатом господине Фридеманне, который в один момент ощутил невозможность существования в этом мире. Жизнь, которую он сумел для себя сотворить и которую он очень любил (игра на скрипке, чтение, посещение концертов, прогулки в пригородном саду), вдруг оказалась разрушена его мучительной страстью к Герде фон Риннлинген, красивой, но капризной и эксцентричной особе. Любовь не приносит герою счастья. На протяжении новеллы автор показывает внутреннее состояние героя, его отчаяние посредством описания его внешности и поведения. Нами выделено 14 контекстов, включающих паралингвизмы. Наиболее частотными в данной новелле являются описания выражения лица и положения головы. Паралингвизм *Kopf* и описание посадки головы встречается по тексту 7 раз и является доминирующим: *sein Kopf saß tiefer als je zwischen den Schultern*. Позиционный повтор «голова, втянутая в плечи» организует формальную и семантическую структуру текста, выражает имплицитный смысл и реализует текстообразующую функцию.

Лицо ожидаемо является наиболее важным знаком невербальной коммуникации: *Herr Friedemann war bleich, viel bleicher als gewöhnlich, und unter dem glattgescheitelten braunen Haar standen kleine Tropfen auf seiner Stirn*². Внимание к таким деталям, как постепенно проявляющаяся бледность лица, выступающие капли пота на лбу помогает автору имплицитно передать душевное состояние героя, страх и робость перед новым чувством. Иногда описывается только часть лица, например, нос: *Als der kleine Herr Friedemann... seine Loge... betrat, zuckte er in der Tür zurück, wobei er eine Bewegung mit der Hand nach der Stirn machte und seine Nasenflügel sich einen Augenblick krampfhaft öffneten*³. Раздувающиеся крылья носа – это признак волнения, испытываемого главным героем перед встречей с женщиной, в которую он страстно влюблен. Он ждет и опасается этой встречи. Также испытываемое героем потрясение передается через описание дрожащих рук: *seine Hände zitterten, und ein scharfer, drängender Schmerz stieg ihm aus der Brust den Hals hinauf*⁴. Герой постоянно чувствует боязнь перед любимой женщины, поэтому каждый раз, когда она на него смотрит, он опускает голову вниз: *Sein Kopf saß tiefer als je zwischen den Schultern, seine Hände zitterten, und ein scharfer, drängender Schmerz stieg ihm aus der Brust den Hals hinauf*⁵. Голова, втянутая в плечи, выражает состояние подавленности, тем самым автор пытается передать глубину страданий главного героя. В следующем примере описание движения головы выражает целый спектр эмоций: смущение, замешательство: *Sein Gesicht ward glühend rot, und ohne zu wissen, wohin er sich wenden sollte, völlig ratlos und außer sich, ließ er seinen Kopf ganz zwischen die Schultern sinken und blickte fassungslos auf den Teppich nieder*⁶. Герой ведет себя нелюдяно, хочет спрятаться от всех, что передается описанием опущенной головы: *Jemand grüßte ihn, aber er sah es nicht; er hielt den Kopf tiefgesenkt, und seine hohe, spitze Brust zitterte, so schwer atmete er*⁷. Указанные выше примеры репрезентируют реализацию характеризующей функции.

На всем протяжении новеллы Манн заставляет читателя оценить степень несходства своих героев, используя своеобразную «паралингвистическую антитезу»: *Sie setzte sich nahe bei ihm, legte die Arme auf die Seitenlehnen des Sessels und lehnte sich zurück. Er saß vorgebeugt und hielt den Hut zwischen den Knien*⁸. В этом отрывке противопоставляется свободная, расслабленная поза госпожи фон Риннлинген напряжённой позе господина Фридеманна: она -

¹ Здесь и далее: Mann Thomas. Der Tod in Venedig. Erzählungen. 1. Auflage, Aufbau-Verlag Berlin und Weimer, 1980. 411 s.

² Там же. С. 11

³ Там же. С. 12

⁴ Там же. С. 13

⁵ Там же. С. 17

⁶ Там же. С. 22

⁷ Там же. С. 25

⁸ Там же. С. 56

legte die Arme auf die Seitenlehnen des Sessels; он - hielt den Hut zwischen den Knien; она - lehnte sich zurück, а он - saß vorgebeugt. Паралингвистические параллели в описании героев указывают, насколько трудно господину Фридеманну общаться с этой женщиной. Автор выставляет маркеры, заставляя читателя самостоятельно оценить характер их взаимоотношений. Таким образом, паралингвизмы реализуют в этом контексте оценочную и текстообразующую функции.

В двух других анализируемых нами новеллах «Tristan» (1902) (11 контекстов) и «Tobias Mindernickel» (1898) (4 контекста) паралингвизмы также выполняют, прежде всего, характеризующую функцию, хотя задействованы описания и других частей тела.

Главный герой новеллы «Tristan» Детлеф Шпинель стремится к совершенству, и автор постоянно подчеркивает его вычурность и эстетство: *Da wies er ihr stumm das Titelblatt. Er war ganz bleich, ließ das Buch sinken und sah sie mit zitternden Lippen an*⁹. Бледность лица и трясущиеся губы будто бы передают взволнованность героя. Однако другие движения (манипуляции с книгой) указывают на то, что волнение либо наигранное, либо преувеличенное. Читатель понимает, что герой слабохарактерный и неуверенный в себе человек, по тому, как эмоциональное состояние героя меняется в течение нескольких секунд: самоуверенность переходит в смущение, волнение в страх. Это передано описанием произвольных и непроизвольных движений рук: *Sonderbarerweise lächelte Herr Spinell; er lächelte zuvorkommend, ein wenig verwirrt und halb entschuldigend, führte die Hände zum Kopf, als besänne er sich*¹⁰.

В начале новеллы «Tobias Mindernickel» перед читателем предстает человек с неуверенной походкой: *Er selbst aber geht, ohne sich zu wehren und scheu um sich blickend mit hochgezogenen Schultern und vorgestrecktem Kopfe davon, wie ein Mensch, der ohne Schirm durch einen Platzregen eilt...*¹¹ Походка героя резко меняется, после того, как он помогает ребёнку: *Er schritt fest und aufrecht, und seine Brust atmete tief unter dem engen Gehrock*¹². В данном случае мы также наблюдаем характеризующую функцию. Описание деталей невербального поведения позволяют автору дать сжатую, но емкую характеристику героев.

Новелла «Tobias Mindernickel» интересна в плане выявления прогнозирующей функции невербальных средств. Одинокий человек испытывает трогательную нежность только к щенку, к которому привязан и о котором он заботится, когда тот болеет. Но когда щенок выздоравливает, Тобиас в порыве злости убивает его. По ходу развития сюжета периодически появляются описания глаз, отражающих происходящее внутри человека: *...seine Augen hatten sich vergrößert, sie hatten Glanz erhalten und fassten mit Sicherheit Menschen und Dinge, während um seinen Mund ein Zug von schmerzlichem Glücke lag*¹³. Появление блеска свидетельствует о том, что жалкий герой вдруг обретает уверенность и веру в собственные силы на фоне более слабого существа. Автор концентрируется на описании выражения глаз героя: *Tobias Mindernickel stand mit am Leib eher unter hängenden Armen ein wenig vorgebeugt, seine Lippen waren zusammengedrückt und seine Augäpfel zitterten unheimlich in ihren Höhlen*¹⁴. Читатель еще не знает, что произойдет, но решительное выражение лица главного героя предвосхищает дальнейшее развитие сюжета.

Используя невербальные средства, Томас Манн передает в своих новеллах тончайшие оттенки душевной жизни человека, что требуют особого восприятия его произведений. Задача читателя заключается в том, чтобы адекватно интерпретировать послание автора, что невозможно без соответствующего понимания значения невербальных средств выражения эмоций, ведь «данный процесс требует от него осуществления нетривиальных мыслительных операций, широкого кругозора и умения вспомнить нужное в нужный момент» [2, с. 8]. Задача современного образования – научить этому [25].

⁹ Mann T. 1980. С. 63

¹⁰ Там же. С. 66

¹¹ Там же. С. 30

¹² Там же. С. 32

¹³ Там же. С. 33.

¹⁴ Там же. С. 36

Проанализированный корпус паралингвизмов (29 контекстов) позволяет сделать вывод о том, что они направлены на экспликацию эмоций и передачу эмоционального состояния персонажей. В художественном тексте невербальные средства выражения эмоций реализуют характеризующую, оценочную, текстообразующую и прогнозирующую функции. Они вписаны в ткань повествования наряду с речевыми характеристиками героев и играют далеко не последнюю роль в формировании сюжетной линии, темы и идеи текста. Следовательно, паралингвизмы способствуют выражению авторской интенции и созданию целостности художественного мира произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аданакова В. И. Паралингвизмы как индикаторы оценочности в художественном тексте // Стилистический анализ художественного текста. Смоленск : Изд-во Смоленского гос. ун-та. 1988. С. 22-28.
2. Акашева Т. В., Песина С. А., Рахимова Н. М., Землянухина Е. В. Когнитивные стратегии интерпретации интертекстуальных включений в художественном дискурсе (на материале произведений Э. Елинек) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 2 (47). С. 5-10.
3. Анисимова Е. Е. Креолизованные тексты - тексты XXI века: Взаимодействие вербального и паралингвистического в тексте : учебное пособие по интерпретации текста. Воронеж : ЦЧКИ, 1999. 148 с.
4. Баева Г.В. Семантико-прагматические особенности вербальных и невербальных знаков в рекламном дискурсе: автореф. дис. канд. филол. наук. Тамбов, 2000. 42 с.
5. Барт Р. Нулевая степень письма / Р. Барт // Семиотика: Антология. - IvL: Академический проект. Екатеринбург : Деловая книга, 2001. С. 333-376.
6. Беглова В. Б. Лексика поля «кинесика» (на материале соврем. англ. яз.) : дис. ... канд. филол. наук. М. 1996. 237 с.
7. Богданов В. В. Функции вербальных и невербальных компонентов в речевом общении // Языковое общение: Единицы и регулятивы : межвуз. сб. науч. тр. Калинин : Изд-во Калинин, гос. ун-та, 1987. С. 18-26.
8. Волек Б. А. Типология эмотивных знаков // Язык и эмоции: Сб. науч. тр. ВГПУ. Волгоград : Перемена, 1995. С. 15-24.
9. Голованова И. А. Интерпретация поведения литературных персонажей в рамках теории невербальной семиотики // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия : История, филология. 2006. Т. 5. Вып. 2. С. 86–95.
10. Григорьева С. А., Григорьев Н. В., Крейдлин Г. Е. Словарь языка русских жестов. М. : Вена, 2001. 254 с.
11. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. М. : Наука, 1982. 160 с.
12. Жинкин, Н.И. Язык. Речь. Творчество / Н. И. Жинкин. М. : Изд-во Лабиринт, 1998. 368 с.
13. Земская Е. А. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис / Е. А. Земская, М. В. Китайгородская, Е. Н. Ширяев. М. : Наука, 1981. 276 с.
14. Зуева Е. А. Вербализация паралингвистических актов в художественном тексте современной немецкой литературы : автореф. дис. канд. филол. наук. Белгород, 2005. 19 с.
15. Иванова Ю. В. Паралингвистические элементы художественного текста : на материале французской прозы XX-XXI веков : дис. ... канд. филол. наук. Смоленск, 2009. 357 с.
16. Кедрова Е. Я. Вербальное обозначение жестов персонажей при передаче прямой речи в художественном тексте: на материале прозы А. П. Чехова: дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 1980. 190 с.
17. Корлыханова Е. Л. Взаимодействие просодических и кинесических средств в выражении эмоциональных значений радости, гнева, удивления в сценической речи (на материале английского языка) : дис. канд. филол. наук. М., 2000. 172 с.
18. Крейдлин Е. Семиотическая концептуализация тела и проблема мультимодальности // Экология языка и коммуникативная практика. 2014. № 2. С. 100–120.
19. Морозов В. П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. М. : Ин-т психологии РАН, 1998. 164 с.
20. Накашидзе Н. В. Кинесика и ее вербальное выражение в характеристике персонажей худо-

жественного произведения (на материале англо-американской художественной прозы XX века) : автореф. дис. канд. филол. наук. М., 1981. 22 с.

21. Николаева Т. М. Невербальные средства человеческой коммуникации и их место в преподавании языка. // Роль и место страноведения в преподавании русского языка как иностранного. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. С. 51-52.

22. Николаева Т. М. От звука к тексту. М. : Языки русской культуры, 2000. 679 с.

23. Николаева Т. М., Успенский Б. А.: Языкознание и паралингвистика. // Лингвистические исследования по общей и славянской типологии. М. : Наука, 1966. С. 63-74.

24. Николаева Ю. В. Функциональные и семантические особенности иллюстративных жестов в устной речи (на материале русского языка) // Вопросы языкознания. 2004. № 4. С. 48-67.

25. Орехова Т. Ф., Кружилина Т. В. О Некоторых проблемах современного образования и возможностях их разрешения // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 1. С. 37-44.

26. Панова-Яблошников И. С. Невербальные компоненты коммуникации: связь особенностей распознавания со структурой интеллекта : монография. СПб. : Издательство Санкт-Петербург. университета, 2003. 139 с.

27. Хлыстова В. Г. Функционально-структурная и семантическая характеристика кинематических речений, отражающих коммуникативный аспект кинесики (на материале английского языка) : дис. канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2005. 151 с

28. Шашкина О. Г. Роль речевого голоса и кинесических средств в реализации национально-культурной специфики эмоционального реагирования (на материале художественной литературы) : автореф. дис. канд. филол. наук. М., 2006. 16 с.

29. Якобсон Р. Язык и бессознательное: (работы разных лет). М. : Гносис, 1996. 245 с.

30. Blanche-Benveniste C., Jeanjean C. Le Français parlé: transcription et édition Texte. Paris : Didier, 1987. 264 p.

31. Danow K. D. Semiotics of gesture in Dostoevskian dialogue // Russian literature. 1980. № 8. pp. 41-75

32. Sauvageot A. Analyse du français parlé. Paris : Hachette, 1972. 189 p.

33. Sauvageot A. Français écrit, français parlé. Paris : Larousse, 1962. 233 p.

34. Wierzbicka A. Emotions across languages and cultures: Diversity and universals. Paris : Cambridge University Press, 1999. 349 p.

T. V. Akasheva (Magnitogorsk, Russia)

N. M. Rakhimova (Magnitogorsk, Russia)

NON-VERBAL EXPLICATION OF THE EMOTIONS IN A LITERARY TEXT (IN THE WORKS OF T. MANN)

Abstract. His article is devoted to the problem of non-verbal explication of the emotions in fiction. The study of nonverbal means is conducted in several directions. It is possible to allocate works that illuminate this issue from a linguistic, sociolinguistic and psycholinguistic point of view. A number of authors deals with the description of paralinguistic in the dictionary. Of particular interest are the study of formal issues display paralinguistic in works of art. The appeal to this subject is due to the fact that an adequate interpretation of a literary text is impossible without an appropriate understanding of the reader of the value of non-verbal means of expressing emotions, as the process requires it to implement non-trivial cognitive operations and a broad Outlook. The research presented in this article was three short stories by the famous German writer T. Mann. The research urgency is caused by the lack of interest of the topic on the material of the German language. Novelty is determined by the study paralinguistically units in artistic texts by T. Mann. The purpose of this article is to search non-verbal means and determination of their functional load in a literary text. To achieve this goal, we used methods of continuous sampling, contextual analysis and interpretation. The result of the study showed that Thomas Mann uses paralinguistic to the characteristics of their main characters, that is, they perform mostly characterizing and evaluation functions. Rarely implemented, and text forming a prediction function. Paralinguistic provide text cohesion, integrity of perception and always aimed at the realization of author's intention and creating fictitious world of the artwork and, consequently, contribute to the expression of the ideas and themes of the work. The materials of this article can be used in theoretical courses of lexicology, stylistics and practical training on the interpretation of a literary text.

Keywords: Non-verbal means, paralinguistic, explication of emotions, and the artistic text characterizing feature that the text-forming function, evaluation function, prediction function.

REFERENCES

1. Adanakova V. I. Paralingvizmy kak indikatory otsenochnosti v khudozhestvennom tekste // Stilisticheskii analiz khudozhestvennogo teksta. Smolensk: Izd-vo Smolenskogo gos. un-ta, 1988. pp. 22-28.
2. Akasheva T. V., Pesina S. A., Rakhimova N. M., Zemlyanukhina E. V. Kognitivnye strategii interpretatsii intertekstual'nykh vklucheni v khudozhestvennom diskurse (na materiale proizvedenii E. Elinek) // *Voprosy kognitivnoi lingvistiki* [Issues of Cognitive Linguistics]. 2016. No 2 (47). pp. 5-10.
3. Anisimova E. E. Kreolizovannye teksty teksty XXI veka: Vzaimodeistvie verbal'nogo i paralingvisticheskogo v tekste : uchebnoe posobie po interpretatsii teksta. Voronezh : TsChKI, 1999. 148 p.
4. Baeva G. V. Semantiko-pragmaticheskie osobennosti verbal'nykh i neverbal'nykh znakov v reklamnom diskurse: avtoref. dis. kand. filol. nauk. Tambov, 2000. 42 p.
5. Bart R. Nulevaya stepen' pis'ma / R. Bart // *Semiotika: Antologiya*. IvL: Akademicheskii proekt. Ekaterinburg : Delovaya kniga, 2001. pp. 333-376.
6. Beglova V. B. Leksika polya «kinesika» (na materiale sovrem. angl. yaz.) : dis. ... kand. filol. nauk. Moscow, 1996. 237 p.
7. Bogdanov V. V. Funktsii verbal'nykh i neverbal'nykh komponentov v rechevom obshchenii // *Yazykovoe obshchenie: Edinitsy i regulativy* : mezhvuz. sb. nauch. tr. Kalinin : Izd-vo Kalinin, gos. un-ta, 1987. pp. 18-26.
8. Volek B. A. Tipologiya emotivnykh znakov // *Yazyk i emotsii: Sb. nauch. tr. VGPU. Volgograd* : Peremena, 1995. pp. 15-24.
9. Golovanova I. A. Interpretatsiya povedeniya literaturnykh personazhei v ramkakh teorii neverbal'noi semiotiki // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Istoriya, filologiya* [Vestnik Novosibirsk State University. Series: History and Philology]. 2006. Vol. 5. No. 2. pp. 86–95.
10. Grigor'eva S. A., Grigor'ev N. V., Kreidlin G. E. Slovar' yazyka russkikh zhestov. Moscow : Vena, 2001. 254 p.
11. Zhinkin, N. I. Rech' kak provodnik informatsii / N. I. Zhinkin. Moscow : Nauka, 1982. 160 p.
12. Zhinkin, N.I. Yazyk. Rech'. Tvorchestvo / N. I. Zhinkin. Moscow : Izd-vo Labirint, 1998. 368 p.
13. Zemskaya E. A. Russkaya razgovornaya rech'. Obshchie voprosy. Slovoobrazovanie. Sintaksis / E. A. Zemskaya, M. V. Kitaigorodskaya, E. N. Shiryaev. Moscow : Nauka, 1981. 276 p.
14. Zueva E. A. Verbalizatsiya paralingvisticheskikh aktov v khudozhestvennom tekste sovremennoi nemetskoj literatury : avtoref. dis. kand. filol. nauk. Belgorod, 2005. 19 p.
15. Ivanova Yu. V. Paralingvisticheskie elementy khudozhestvennogo teksta : na materiale frantsuzskoi prozy XX XXI vekov : dis. ... kand. filol. nauk. Smolensk, 2009. 357 p.
16. Kedrova E. Ya. Verbal'noe oboznachenie zhestov personazhei pri peredache pryamoj rechi v khudozhestvennom tekste: na materiale prozy A. P. Chekhova: dis. ... kand. filol. nauk. Rostov n/D., 1980. 190 p.
17. Korlykhanova E. L. Vzaimodeistvie prosodicheskikh i kinesicheskikh sredstv v vyrazhenii emotsional'nykh znachenii radosti, gneva, udivleniya v stsenicheskoi rechi (na materiale angliiskogo yazyka) : dis. kand. filol. nauk. Moscow, 2000. 172 p.
18. Kreidlin E. Semioticheskaya kontseptualizatsiya tela i problema mul'timodal'nosti // *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika* [Ecology of Language and Communicative Practice]. 2014. No 2. pp. 100–120.
19. Morozov V. P. Iskusstvo i nauka obshcheniya: neverbal'naya kommunikatsiya. Moscow : Int-psikhologii RAN, 1998. 164 p.
20. Nakashidze N. V. Kinesika i ee verbal'noe vyrazhenie v kharakteristike personazhei khudozhestvennogo proizvedeniya (na materiale anglo-amerikanskoi khudozhestvennoi prozy XX veka) : avtoref. dis. kand. filol. nauk. Moscow, 1981. 22 p.
21. Nikolaeva T. M. Neverbal'nye sredstva chelovecheskoj kommunikatsii i ikh mesto v prepodavanii yazyka. // *Rol' i mesto stranovedeniya v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moscow : Izd-vo Mosk. un-ta, 1969. pp. 51-52.
22. Nikolaeva T. M. Ot zvuka k tekstu. Moscow : Yazyki russkoj kul'tury, 2000. 679 p.
23. Nikolaeva T. M., Uspenskii B. A. Yazykoznanie i paralingvistika. // *Lingvisticheskie issledovani-*

ya po obshchei i slavyanskoi tipologii. Moscow : Nauka, 1966. pp. 63-74.

24. Nikolaeva Yu. V. Funktsional'nye i semanticheskie osobennosti illyustrativnykh zhestov v ustnoi rechi (na materiale russkogo yazyka) // Voprosy yazykoznaniiya. 2004. Vol. 4. pp. 48-67.

25. Orekhova T. F., Kruzhilina T. V. O Nekotorykh problemakh sovremennogo obrazovaniya i vozmozhnostyakh ikh razresheniya // *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research]. 2017. Vol. 1. No 1. pp. 37-44.

26. Panova-Yabloshnikova I. S. Neverbal'nye komponenty kommunikatsii: svyaz' osobennostei raspoznavaniya so strukturoi intellekta : monografiya. SPb. : Izdatel'stvo Sankt-Peterb. universiteta, 2003. 139 p.

27. Khlystova V. G. Funktsional'no-strukturnaya i semanticheskaya kharakteristika kinematicheskikh rechenii, otrazhayushchikh kommunikativnyi aspekt kinesiki (na materiale angliiskogo yazyka) : dis. kand. filol. nauk. Nizhnii Novgorod, 2005. 151 p.

28. Shashkina O. G. Rol' rechevogo golosa i kinesicheskikh sredstv v realizatsii natsional'no-kul'turnoi spetsifiki emotsional'nogo reagirovaniya (na materiale khudozhestvennoi literatury) : avtoref. dis. kand. filol. nauk. Moscow, 2006. 16 p.

29. Jakobson R. Yazyk i bessoznatel'noe: (raboty raznykh let). Moscow : Gnosis, 1996. 245 p.

30. Blanche-Benveniste C., Jeanjean C. Le Français parlé: transcription et édition Texte. Paris : Didier, 1987. 264 p.

31. Danow K. D. Semiotics of gesture in Dostoevskian dialogue // *Russian literature*. 1980. № 8. pp. 41-75

32. Sauvageot A. Analyse du français parlé. Paris : Hachette, 1972. 189 p.

33. Sauvageot A. Français écrit, français parlé. Paris : Larousse, 1962. 233 p.

34. Wierzbicka A. Emotions across languages and cultures: Diversity and universals. Paris : Cambridge University Press, 1999. 349 p.

Акашева Т. В., Рахимова Н. М. Невербальная экспликация эмоций в художественном тексте (на примере новелл Т. Манна) // *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2017. Т. 1. № 2. С. 64-71

Акашева Т. В., Рахимова Н. М. Non-verbal Explication of the Emotions in a literary Text (in the works of T. Mann). *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. [Humanitarian and pedagogical Research]. 2017, Vol. 1, No 2, pp. 64-71

Сведения об авторах

Акашева Татьяна Валентиновна - кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и перевода Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова; г. Магнитогорск, Россия; akasheva.tv@yandex.ru

Рахимова Нурия Мухаметовна - кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и перевода Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова; г. Магнитогорск, Россия; Nuria_rahimova@list.ru

Authors:

Tatiana V. Akasheva - PhD in Philology, associate professor, department of Romano-Germanic Philology and Translation, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU); akasheva.tv@yandex.ru

Nuria M. Rakhimova - PhD in Philology, associate professor, department of Romano-Germanic Philology and Translation, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU); nuria_rahimova@list.ru

**РОМАН К. ФЕДИНА «ГОРОДА И ГОДЫ» В СВЕТЕ ПРОБЛЕМАТИКИ
РУССКОЙ ПРОЗЫ 1920-Х ГГ.**

Аннотация. Роман-хроника К. Федина «Города и годы» (1924) исследуется в свете таких проблем русской прозы 1920-х гг., как интеллигенция и революция, человек и история, человек и время, гуманизм, изображение характера, психологизм, концепция новой социалистической личности и способы ее художественного воплощения. В статье использованы историко-литературный подход, сравнительно-исторический, типологический методы. Проза К. Федина глубоко изучена в отечественном и зарубежном литературоведении, а также в литературной критике русской эмиграции «первой волны». Актуальность исследования объясняется тем, что в XXI в. произведения писателя-классика русской литературы прошлого столетия требуют объективного прочтения; интерпретация романа «Города и годы» нуждается в освобождении от элементов идеологических наслоений, «установок» официального литературоведения советского периода. Целью исследования является анализ недостаточно изученных проблем, затронутых в романе «Города и годы». Новизна исследования заключается в уточнении концепции гуманизма К. Федина, типологии героев его романной прозы, особенностей восприятия писателем революционных событий, осмыслении категорий: «характер», «национальное» / «интернациональное» / «общечеловеческое». Результатом работы является характеристика национального образа войны в произведениях К. Федина; интерпретация образа главного героя романа Андрея Старцова в соответствии с авторской точкой зрения как жертвы первой мировой войны. Автор статьи приходит к мнению, что образ А. Старцова следует рассматривать в одном ряду с героями «потерянного поколения» (у К. Федина «погибшего поколения») в литературе 1920–1930-х годов.

Ключевые слова: К. Федин, роман «Города и годы», русская проза 1920-х гг., проблема «интеллигенция и революция».

На рубеже XX–XXI вв. творчество писателя-классика русской литературы прошлого столетия Константина Александровича Федина (1892–1977) нечасто оказывается в центре внимания исследователей. К 125-летию со дня рождения писателя вышла книга «Константин Федин и его современники: из литературного наследия XX века» [11]. В настоящее время проза К. Федина нуждается в прочтении без предубеждения. Неслучайно в юбилейной статье «Литературная газета» подчеркнула: «Открытие этого писателя нам еще предстоит» [12]. В вузовском и школьном литературном образовании творчество К. Федина необходимо представить объективно. Так, в учебном пособии для вузов «Русская литература XX в.», вышедшем под редакцией О. П. Кременцова, в ряду знаменитых писателей (И. Бабель, О. Сейфуллина, М. Зощенко, М. Булгаков, Б. Пильняк, В. Шишков, В. Вересаев, А. Платонов, В. Зазубрин, А. Неверов, А. Толстой, А. Фадеев, М. Шолохов) К. Федин не упоминается [16, с. 30–34], но обзор его романов помещен в специальный подраздел, то есть творчество К. Федина представлено как «отдельное», особенное явление в прозе периода [16, с. 55–61]. Закономерно возникают следующие вопросы. Верен ли подобный подход к изучению произведений писателя-классика? Какое место занимает проза К. Федина в русской литературе советского времени? Какую художественную тенденцию представляют его романы в контексте литературы 1920-х гг.? Является ли актуальным творчество К. Федина в наши дни?

Проза К. Федина глубоко изучена в отечественном и зарубежном литературоведении последней трети XX века в трудах П. А. Бугаенко [3], Э. С. Дергачевой [6], М. Заградки [8], В. В. Компанейца [10], Н. И. Кузнецова [13; 14], Ю. Оклянского [15], А. Старкова [17] и др. Важным современным вкладом в изучение прозы К. Федина стало исследование И. Э. Кабановой: «Творчество К. Федина 1920-х годов в оценке русского зарубежья» [9].

В отличие от советской критики, находившейся под неусыпным «присмотром» власти, критика русского зарубежья высказывалась о произведениях К. Федина свободно, а потому

наиболее объективно и в высшей степени профессионально. Статья И. Э. Кабановой, включенная в сборник материалов Международного форума «Русскоязычные писатели в современном мире: литература и культура русского зарубежья» (Вена, 2013), может рассматриваться как надежный источник для литературоведческих исследований в области русской прозы 1920-х гг. Работа содержит значительное количество ссылок на критические отзывы: от первых откликов (на рассказ «Сад» и пьесу «Бакунин в Дрездене» в журнале «Новая русская книга» за 1922 г. и 1923 г.) до рецензий, выполненных Р. Гулем, Г. Адамовичем, Ю. Сазоновой, К. Мочульским, М. Слонимом, Д. Святополком-Мирским и др. (романах «Города и годы» в 1924 и «Братья» в 1928) [9, с. 112–118].

В диапазоне обсуждаемых проблем центральное место творческая индивидуальность писателя – в ее гранях, в восприятии того или иного художника русского зарубежья. К. Федина – художник предстает в отзывах как один из авторов литературного содружества «Серапионовы братья» (В. Познер); реалист «старой школы» (Р. Гуль, К. Мочульский, М. Слоним); как мыслитель, исследующий оппозицию «Россия – Запад» (М. Слоним); писатель, развивающий традиции русской психологической прозы (Н. Мельникова–Папоушкова) [9, с. 112–114]. И. Э. Кабанова отмечает, что «...почти все критики с одобрением отмечают, что писатель счастливо избежал идеологизированности и тенденциозности» [9, с. 115]. Заметим, что последнее замечание касается первого романа о революционной эпохе – «Города и годы». Д. Святополк–Мирский считал это произведение «несомненно выдающимся явлением послереволюционной литературы» [9, с. 114].

В поле зрения критиков первой русской эмиграции попали вопросы поэтики: специфика жанра романа-хроники. Разумеется, в рецензиях зарубежных авторов не фигурируют произведения писателей «второго ряда», издававшиеся в России в 1920-е гг. В основном, роман К. Фебина сравнивался с классическими произведениями Горького, Чехова, Бунина. Молодых пролетарских писателей в данный период литературоведение эмиграции не замечает.

Представляется существенным наблюдение, высказанное критиками П. М. Пильским и Н. Мельниковой–Папоушковой о «глубокой человечности» творчества К. Фебина, его способности «обрисовать «психологию людей различных типов»» [9, с. 115]. Обратим внимание, что о гуманизме писателя говорится в то время, которое можно назвать эпохой крушения гуманизма, небрежения к идее человечности, отрицания ценности отдельной человеческой жизни.

В течение 1970–80-х гг. официальное литературоведение предприняло немало усилий по воссозданию объективной картины развития отечественной литературы в 1920-е гг. В частности, написан ряд фундаментальных исследований по русской советской прозе: В. В. Бузник «Русская советская проза двадцатых годов» [4], Н. А. Грозновой «Ранняя советская проза. 1917–1925» [5], Г. А. Белой «Закономерности стиливого развития советской прозы двадцатых годов» [2]. Предмет анализа в указанных трудах В. В. Компанец определяет как «общие закономерности процесса воссоздания человеческого характера в литературно-художественном творчестве 20-х годов» [10, с. 6].

Советское литературоведение глубоко исследовало проблему характера, художественного психологизма в литературе периода и обнаружило общую тенденцию в произведениях К. Фебина, В. Фадеева и Л. Леонова – тяготение «к аналитической разновидности психологизма, вскрывающей неизведанные глубины человеческой психики в ее течении и изменениях» [10, с. 95]. Э. С. Дергачева в работе 1970-х гг. углубила эту мысль: «В психологизме, на наш взгляд, следует учитывать не только способы раскрытия внутреннего мира героя, но и само содержание внутренней жизни, ее емкость. В одном произведении могут быть и характеры, раскрытые психологическими средствами, и характеры, которые писатель не показывает «изнутри» [6, с. 5–6]. К сожалению, в 1990-е гг. работ о творчестве К. Фебина появилось меньше, чем в 1980-е, когда радикально настроенная критика упрекала в официозности таких мастеров, как М. Шолохов, А. Толстой, Л. Леонов. В числе «официозных» писателей оказался и К. Федина.

Однако в каждом исследовании упомянутых литературных критиков отмечается высокий художественный уровень произведения молодого Федина - его романа «Города и годы». Нам представляется объективным и аргументированным мнение Э. С. Дергачевой, определившей место этого произведения в литературе как «наиболее значительное произведение об интеллигенции и революции в прозе первой половины 20-х годов». Высокая оценка романа К. Федина «Города и годы» была дана в связи с особой психологической разработкой характеров, «вниманием к эволюции героев, которые шли через годы истории» [6, с. 57].

Трудность литературно-критической рефлексии в указанный период развития новой советской прозы связана с невероятным «ускорением» «внутреннего» времени, ощущаемого современниками как время повседневности. Скоротечность, стремительность времени в 1920-е гг. затрудняла критическое созерцание и в целом восприятие повествовательного материала.

Интересное объяснение явлению «ускорения» времени, ощущаемого личностью, дает Л. Ершов: «Во второй половине 1920-х гг. тема революции и гражданской войны воспринималась как живейшая тема современности, но для самой действительности эти грандиозные события эпохи становились уже вчерашним днем...» [7, с. 56]. Исследователь намекает на грядущие грандиозные трудовые свершения (первых пятилеток), которыми будут отмечены последующие 1930-е гг. Не удивительно, что романисты 1920-х гг., освещающие тему революции и гражданской войны, из многообразия жанровых модификаций романа выбрали роман-хронику, поскольку им пришлось осваивать исторический событийный «пласт» при отсутствии необходимой временной дистанции.

В этих условиях К. Федин «... среди сумбура угара послереволюционной нашей литературы, раздерганности нервов, распушенности стиля и растерянности перед лицом событий» [9, с. 113], вопреки тенденции изображать народную массу, показал индивидуальность, личность мятущегося интеллигента, захваченного в исторической стихией 1920-х гг. Возможно, это и объясняет, почему повествование в романе-хронике «Города и годы» не соответствует жанру, почему хронология нарушена от начала до конца. Многие читатели и критики восприняли такое композиционное решение как дань увлечению автора «формой» – характерное явление для писателей сообщества «Серапионовы братья»; как искусственное, мешающее восприятию.

Читателю необходимо в первую очередь познакомиться с «Оглавлением» романа «Города и годы» – своего рода «картой», позволяющей ориентироваться не только в пространстве, но и во времени произведения, – от предвоенных 1910-х гг. в Германии до 1920 г. в России. Главы делятся на главки, названия которых проливают свет на события. Необычно название первой главы: «Глава о годе, которым завершается роман», то есть повествуется о 1920 г.

Чтобы представить процесс адекватного освоения текста, можно использовать современное понятие «режим чтения». Автор, безусловно, рассчитывал на активного читателя, который напряженно следит за событиями, несущими «в потоке» истории главного героя – Андрея Старцова. Композиция романа «Города и годы» отражает синкопированный ритм стремительного «хода истории» в России и в мире: первая мировая война, революции в России и Германии, гражданская война в России. Читатель романа К. Федина невольно ощущает пространственно-временной «хаос» 1914-1920-х гг.

На уровне формы художник запечатлевал «сдвиги» в массовом сознании, революционную ломку быта – столичного и провинциального. Специфика композиции романа обнаруживает сложные связи между событиями разных глав (и лет), отражает авторскую точку зрения, глубокую тревогу К. Федина о судьбе Родины, народа, великой русской культуры. «Конечно, как человек, как русский, он мучился, мытарился, переживал», - эти слова сказаны К. Мочульским о другом произведении К. Федина – «Братья» (1928), но их можно отнести и к первому роману, в тексте которого, в каждом элементе его сюжетно-композиционной организации просвечивает отношение писателя – свидетеля исторических перемен, «его живое,

кровное участие в этой страшной жизни» [9, с. 113].

Есть общий автобиографический момент в произведениях К. Федина «Города и годы» и «Я был актером» (1936–1937) – факт немецкого плена в 1914–1918 гг. Перед самой войной писатель оказался в Германии. Подробности своей биографии К. Федин отразил в повести «Я был актером». В романе он не описывает всех перипетий печальной судьбы, бедственное положение русского студента в Германии в злосчастный момент начала мировой катастрофы, но передоверяет главному герою-интеллекту Старцову многие свои мысли, переживания и жизненный опыт тяжелого времени, хотя всегда отрицал тождество между собой и литературным образом.

Композиция произведения «Города и годы» позволяет создать ощущение панорамности описываемых событий в Европе и России. Повествование ведется преимущественно сквозь призму восприятия главного героя. Для К. Федина Андрей Старцов прежде всего – жертва первой мировой войны. Позже он был отнесен автором к «погибшему поколению»: «Западноевропейские писатели, весьма часто изображая войну как не управляемое человеческой волей бедствие, обрекали своих героев на гибель <...> В известном смысле герой моего романа Андрей Старцов принадлежал к “погибшему поколению”» [19, с. 319]. В высказывании К. Федина отразился не только его взгляд на мировую войну, но и авторская концепция героя.

Старцов занимает место в одном ряду с персонажами произведений европейской литературы 1920–1930-х гг. – героями Э. М. Ремарка или, к примеру, сербского писателя М. Црнянского и др. Существенно, что повествование о русской революции не является кульминационным в романе «Города и годы»: «Глава о девятьсот семнадцатом» стала только шестой из девяти глав романа. Это может означать, что К. Федин, в отличие от молодых писателей 1920-х гг., рассматривал революцию не как «начало начал», но как звено в цепи событий, закономерное следствие описываемых социальных процессов в Европе и в мире.

Невозможно постичь суть происходящего без проникновения во внутренний мир человека – свидетеля события. Не случайно в критике 1920-х гг. остро стояла проблема художественного психологизма как общая проблема искусства того времени. Так, К. С. Станиславский, определяя сверхзадачу, стремился «показать революцию через душу человека» [10, с. 54].

К. Федину важно было выявить, зафиксировать некие перемены в сознании людей, мгновенно разделенных линией фронта, указать «на растущее психологическое напряжение в обществе» еще на страницах, относящимся еще к «мирному» этапу повествования [1, с. 40]. В главке «Когда, собственно, началась мировая война» один из персонажей, студент, обращает внимание Старцова высшую степень достатка провинциальных жителей, но не радуется их благополучию: *Вы понимаете? Такой расцвет, такая пышность, такой достаток. Такое довольство. Нестерпимо. Я чувствую, что под почвой всей страны, под сознанием всего народа лежат целые пласты напряженного нетерпения* [18, с. 67]. Оппозиция «война - мир» прослеживается на всех уровнях художественного целого: во время прогулки в Ерлангене друг Старцова Курт Ван постоянно проговаривает: *Как мирно, как бесконечно мирно*. Старцов не отвечает, он думает: *Кто знает, может быть, эта прогулка – последний отдых, полней которого – одна смерть?* [18, с. 60]. Неожиданно звучит сравнение в описании народного гуляния: *Каждый человек на этом гулянье был вбит в толпу, как пыж в патрон, и непрекословно довольствовался тем, что мог вертеть головой во все стороны* [18, с. 61]. Когда весь мир узнал об убийстве престолонаследника эрцгерцога Ф. Фердинанда, люди в разных странах почувствовали, как сместились основания мирной жизни. Каждый ощутил *взрыв* прежде скрытых «сил», *всплеск какой-то страшной потенции* [18, с. 67].

К. Федин фиксирует «механичность», «заведенность» в действиях людей, анализирует реакцию немецких обывателей и аристократии на военные события. Жертвами бессмысленного убийства становятся простые люди – немцы и русские. Вопреки концепции «нового гуманизма», писатель настаивает на проявлении подлинной человечности. В описании стра-

даний раненых в немецких госпиталях просвечивает глубоко милосердное отношение к людям, таким, например, как русский солдат Федор Лепендин. Этот народный характер, написанный психологически объемно, обогатил типологию русских характеров в прозе XX в.

Сегодня роман К. Федина «Города и годы» (1924) воспринимается как яркое явление в прозе 1920-х гг., наиболее объективно раскрывающее проблемы времени: войны и революции, личности и истории, гуманизма, проблемы революционного насилия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедрикова М. Л. Западная Европа накануне первой мировой войны в изображении К. Федина («Города и годы») // Перспективы развития науки и образования : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 июня 2017 г. Москва. М. 2017. С. 38–41.
2. Белая Г. А. Закономерности стилевого развития советской прозы 20-х годов. М. : Наука, 1977. 254 с.
3. Бугаенко П. А. Константин Федин. Личность. Творчество. Саратов : Приволжское книжное издательство, 1980. 255 с.
4. Бузник В. В. Русская советская проза 1920-х годов. Ленинград : Наука (ЛО), 1975. 278 с.
5. Грознова Н. А. Ранняя советская проза 1917–1925. Ленинград : Наука, 1976. 204 с.
6. Дергачева Э. С. Проблема характера в советской прозе 1920-х годов: учебное пособие к спецкурсу. Челябинск : Челябинский гос. пединститут, 1983. 94 с.
7. Ершов Л. Ф. История русской советской литературы : учебное пособие для университетов. М. : Высшая школа, 1982. 343 с.
8. Заградка М. О художественном стиле романов К. Федина. Прага : Гос. педагогическое изд-во, 1962. 119 с.
9. Кабанова И. Э. Творчество К. Федина 1920-х годов в оценке русского зарубежья // Русскоязычные писатели в современном мире / под науч. ред. проф. М. Полехиной. Вена, 2014. С. 112–118.
10. Компанец В. В. Художественный психологизм в советской литературе (1920-е годы). Ленинград : Наука, 1980. 113 с.
11. Константин Федин и его современники: из литературного наследия XX века / Гос. музей К. А. Федина, Ин-т мировой литературы им. А.М. Горького РАН; [редкол.: И.Э. Кабанова (сост.) и др.]. М. : ИМЛИ им. А.М. Горького РАН; [Саратов] : Гос. музей К.А. Федина, 2016. Кн.1. 676 с.
12. Корниенко Н. Города и годы Константина Федина // Литературная газета. 2017. № 7 (6587) (22-02-2017). URL: <http://lgz.ru/article/-7-6587-22-02-2017/goroda-i-gody-konstantina-fedina> (дата обращения: 17.10.2017)
13. Кузнецов Н. И. К. А. Федин – художник. Томск : Изд-во Томского университета, 1980. 275 с.
14. Кузнецов Н. И. К. А. Федин – художник. Проблема метода и стиля: дисс. на соискание степени доктора филол. наук. Омск : Омский гос. ун-т, 1983. 392 с.
15. Окланский Ю. М. Федин. М. : Молодая гвардия, 1986. 352 с.
16. Русская литература XX века : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 2 т. Т.1: 1920-1930 годы / под ред. Л. П. Кременцова. М. : Издательский Центр «Академия», 2002. 496 с.
17. Старков А. Н. Герои и годы. Романы Константина Федина. М. : Советский писатель, 1972. 288 с.
18. Федин К. А. Города и годы : Роман; Повести. М. : Худож. лит., 1988. 558 с.
19. Федин К. А. К роману «Города и годы» // Города и годы: Роман; Повести. М. : Худож. лит., 1988. С. 319–330.

M. L. Bedrikova (Magnitogorsk, Russia)

«THE CITIES AND YEARS» BY K. FEDIN IN LIGHT OF PROBLEMATICS OF RUSSIAN PROSE OF 1920 s

Abstract. The subject of this research is a novel «The Cities and Years» by K. Fedin which is ana-

lyzed in light of problems of Russian prose of 1920 years: intelligentsia and revolution, human and history, human and time, problem of humanism, problem of character, problem of psychologism, the concept of new socialist personality and ways of its artistic presentation. Historical literary approach, comparative historical and typological methods are used by the author of this article. K. Fedin's prose has been deeply studied in Russian and foreign literary criticism and also in literary criticism of Russian emigration of «the first wave». The latter was beyond the ideology and studied K. Fedin's compositions freely, most objectively and highly professionally (R. Gul, K. Mochulsky, V. Pozner, D. Svyatopolk-Mirskiy, M. Slonim). Relevance. The compositions of classic writer of Russian literature of the 20th century require an objective analysis now. the interpretation of the novel «The Cities and Years» needs to be free from the elements of ideological stratifications and «lines» of official literary criticism of Soviet period. The purpose of this research is an analytical review of poorly studied and insufficiently studied aspects. Originality of this research is in refinement of the conception of K. Fedin's humanism, characters' typology of his novel prose, features of K. Fedin's perception of revolutionary events and such concepts as «Character», «National», «International», «Universal». The result of this research is the study of the national image of war in compositions of K. Fedin. The image of the main character of the novel «The Cities and Years» an intellectual Andrei Startsov is interpreted in accordance with the author's point of view. First of all, for K. Fedin Andrei Startsov is a victim of WWI. It is necessary to consider this image alongside with the characters of the «Lost Generation» in literature of 1920s-1930s in novels by E. M. Remarque, «The Diary of Charnoevich» by M. Chryansky (Petr Raich).

Keywords: K. Fedin's novel «The Cities and Years», Russian prose of 1920s, the problem of «intelligentsia and revolution».

REFERENCES

1. Bedrikova M. L. Zapadnaya Evropa nakanune pervoi mirovoi voyny v izobrazhenii K. Fedina («Goroda i gody») // Perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya : sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii 30 iyunya 2017 g. Moskva. Moscow. 2017. pp. 38–41.
2. Belaya G. A. Zakonomernosti stilevogo razvitiya sovetskoi prozy 20-kh godov. Moscow : Nauka, 1977. 254 p.
3. Bugaenko P. A. Konstantin Fedin. Lichnost'. Tvorchestvo. Saratov : Privolzhskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1980. 255 p.
4. Buznik V. V. Russkaya sovetskaya proza 1920-kh godov. Leningrad : Nauka (LO), 1975. 278 p.
5. Groznova N. A. Ranniyaya sovetskaya proza 1917–1925. Leningrad : Nauka, 1976. 204 p.
6. Dergacheva E. S. Problema kharaktera v sovetskoi proze 1920-kh godov: uchebnoe posobie k spetskursu. Chelyabinsk : Chelyabinskii gos. pedinstitut, 1983. 94 p.
7. Ershov L. F. Istoriya russkoi sovetskoi literatury : uchebnoe posobie dlya universitetov. Moscow : Vysshaya shkola, 1982. 343 p.
8. Zagradka M. O khudozhestvennom stile romanov K. Fedina. Praga : Gos. pedagogicheskoe izd-vo, 1962. 119 p.
9. Kabanova I. E. Tvorchestvo K. Fedina 1920-kh godov v otsenke russkogo zarubezh'ya // Russko-yazychnye pisateli v sovremennom mire / pod nauch. red. prof. M. Polekhinoy. Vena, 2014. pp. 112–118.
10. Kompaneets V. V. Khudozhestvennyi psikhologizm v sovetskoi literature (1920-e gody). Leningrad : Nauka, 1980. 113 p.
11. Konstantin Fedin i ego sovremenniki: iz literaturnogo naslediya KhKh veka / Gos. muzei K. A. Fedina, In-t mirovoi literatury im. A.M. Gor'kogo RAN; [redkol.: I.E. Kabanova (sost.) i dr.]. Moscow : IMLI im. A.M. Gor'kogo RAN; [Saratov] : Gos. muzei K.A. Fedina, 2016. Kn.1. 676 p.
12. Kornienko N. Goroda i gody Konstantina Fedina // Literaturnaya gazeta. 2017. No 7 (6587) (22-02-2017). URL: <http://lgz.ru/article/-7-6587-22-02-2017/goroda-i-gody-konstantina-fedina> (data obrashcheniya: 17.10.2017)
13. Kuznetsov N. I. K. A. Fedin – khudozhnik. Tomsk : Izd-vo Tomskogo universiteta, 1980. 275 p.
14. Kuznetsov N. I. K. A. Fedin – khudozhnik. Problema metoda i stilya: diss. na soiskanie stepeni doktora filol. nauk. Omsk : Omskii gos. un-t, 1983. 392 p.
15. Oklyanskii Yu. M. Fedin. M. : Molodaya gvardiya, 1986. 352 p.
16. Russkaya literatura KhKh veka : ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenii. V 2 t. T.1: 1920-1930 gody / pod red. L. P. Kremntsova. Moscow : Izdatel'skii Tsentr «Akademiya», 2002. 496 p.
17. Starkov A. N. Geroi i gody. Romany Konstantina Fedina. Moscow : Sovetskii pisatel', 1972. 288 p.

18. Fedin K. A. *Goroda i gody* : Roman; Povesti. Moscow : Khudozh. lit., 1988. 558 p.

19. Fedin K. A. К роману «Goroda i gody» // *Goroda i gody: Roman; Povesti*. Moscow: Khudozh. lit., 1988. pp. 319–330.

Бедрикова М. Л. Роман К. Феина «Города и годы» в свете проблематики русской прозы 1920-х гг. // *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2017. Т. 1. № 2. С. 72-78.

Bedrikova. M. L. «The cities and years» by K. Fedin in light of Problematics of russian Prose of 1920s *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. [Humanitarian and pedagogical Research], 2017, Vol. 1, No 2, pp. 72-78

Сведения об авторе

Бедрикова Майя Леонидовна - доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и литературоведения Института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, Магнитогорск; mlbedrikova@gmail.com

Author:

Maya L. Bedrikova, Ph.D. in Philology, associate professor at the Department of Linguistics and Literary Studies, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University; mlbedrikova@gmail.com

IV. К ОБСУЖДЕНИЮ

УДК 378.1:006.07

Е. В. Олейник (Магнитогорск, Россия)
О. Л. Потрикеева (Магнитогорск, Россия)

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ

Аннотация. Авторы статьи включаются в научное обсуждение проводимой в России реформы системы профессиональной квалификации, частью которой стали профессиональные стандарты. Изменяющийся под воздействием научно-технического прогресса рынок труда требует постоянного развития старых и появления новых профессиональных навыков и компетенций работника. Работодатель сегодня сам определяет содержание деятельности в работника, что находит отражение в профессиональных стандартах. Вопрос о квалификации персонала и законности претензий к уровню его знаний, умений, навыков, опыту работы нуждается в государственном и общественном регулировании для защиты интересов всех заинтересованных сторон (работников, работодателей, потребителей). Формирование спектра квалификационных требований оказывается в одной плоскости с вопросом о профессиональном образовании, о сопоставимости образовательных и профессиональных стандартов. В статье раскрываются ключевые проблемы введения профессиональных и образовательных стандартов в современных условиях, формулируются перспективы формирования образовательных стандартов с учетом требований профессии. Авторы выявляют основные противоречия, возникающие при разработке и внедрении профессиональных стандартов; рассматривают условия, при которых реализация указанных нормативов будет успешной с позиций модернизации образовательных стандартов и самой системы образования. В статье представлена историческая справка по обозначенным вопросам; соотносятся роли государственных структур в развитии профессиональных стандартов: Национального агентства развития квалификаций, Агентства стратегических инициатив и Министерства труда и социальной защиты РФ. Авторы замечают, что реализация реформ в области среднего и высшего образования в части сочетания образовательных и профессиональных стандартов затрудняется разницей в подходах – компетентностного и деятельностного. Обращая внимание на слабые и сильные стороны образовательных и профессиональных стандартов, авторы статьи концентрируются на роли работодателей (включая негосударственный сектор) в процессе модернизации образовательных программ, о соответствии требований стандарта современным условиям их реализации, требованиями самого работодателя и региона.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, образовательный стандарт, работодатель, образовательная организация.

В современной рыночной экономике остро встает проблема подбора кадров, которые могли бы решать поставленные перед ними профессиональные задачи. Компетентность специалиста подтверждается документом об образовании, который соотносился с тарифно-квалификационной сеткой, утвержденной соответствующим министерством. Сегодня работодатель сам определяет содержание деятельности в той или иной профессии. Эти требования излагаются в профессиональных стандартах. В этом плане можно обнаружить ряд противоречий:

– образовательные организации осуществляют профессиональную подготовку по образовательным стандартам, которые оторваны от профессиональных стандартов: образовательные стандарты разработаны на основе компетентностного подхода, в то время как профессиональные – на основе деятельностного;

– работодатели требуют от выпускников способности решать многосторонние задачи, в то время как подготовка специалистов осуществляется в соответствии с узким профилем или по общей программе профессиональной подготовки без учета особенностей функционала в организациях и предприятиях;

– в деятельности организаций и предприятий стремительно внедряются современные производственные и социальные технологии, которые требуют мультиспециалистов, но в профессиональном образовании при подготовке подобных специалистов сложно учесть весь спектр функций, которые могли бы им осуществляться в различных организациях и даже на предприятиях одной отрасли;

– в единой квалификационно-тарификационной сетке (ЕКТС) отсутствуют многие профессии, которые появились за последние 10 лет, что парализует работу кадровиков и руководителей предприятий.

Данные противоречия могли быть устранены путем введения профессиональных стандартов. Однако внедрение новых нормативов станет успешным при соблюдении следующих требований:

- их адаптации как к реальным условиям профессиональной деятельности;
- модернизации образовательных стандартов в соответствии с профессиональными стандартами и с учетом существующей нормативно-правовой базы в РФ;
- модернизации системы образования с учетом требований работодателя и организации возможности образовательным учреждениям и органам системы образования вести конструктивный диалог с работодателями для решения кадровой проблемы.

Появление профессиональных стандартов, их адаптация к реальным условиям профессиональной деятельности имеет свою историю. Впервые термин «профессиональный стандарт» был использован в 1997 г. в Программе социальных реформ в РФ на период 1996–2000 годов. Несмотря на то, что Федеральные министерства и ведомства включили разработку профстандартов в свои программы, никаких серьезных действий для осуществления этой задачи предпринято не было. И только через 10 лет стали реализовываться следующие шаги [4]:

- в 2006 г. на базе Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП) появилось Национальное агентство развития квалификаций (НАРК);
- в 2007 г. НАРК впервые разработало макет профессионального стандарта, а также Положение о профессиональном стандарте;
- в 2007–2008 гг. появились первые профессиональные стандарты;
- в 2011 году Правительством РФ было учреждено Агентство стратегических инициатив (АСИ), которое разработало дорожную карту «Создание Национальной системы квалификаций и компетенций», появилась идея создания не только системы квалификаций, но и компетенций;
- в 2012 г. в Трудовой кодекс РФ было введено понятие профессионального стандарта, разработаны новые подзаконные акты и методические документы, Министерством труда и социальной защиты РФ было объявлено множество конкурсов на создание профстандартов;
- в 2014 г. Министерство труда и социальной защиты РФ решило передать разработку профстандартов Российскому союзу промышленников и предпринимателей [5];
- в 2014 г. утвержден план мероприятий по разработке профессиональных стандартов, их независимой профессионально-общественной экспертизе и применению на 2014–2016 гг.,
- в 2014 г. создан Национальный совет профессиональных квалификаций при Президенте РФ.

Все эти шаги привели к тому, что было определено и закреплено законодательно понятие профессионального стандарта как характеристики квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенной трудовой функции.

В ряде профессиональных сфер деятельности стандарты были введены в действие, что, ожидаемо, породило ряд проблем как для работодателей, так и для академического сообщества. Назовем наиболее существенные из них:

- вынужденное (для работодателя) создание собственной системы введения профстандартов в деятельность своей организации;

- выявление несоответствия квалификации работников требованиям новых нормативов и образовавшиеся в связи с этим ситуации для увольнения, понижения в должности, а в лучшем случае, затраты на дополнительное обучение;
- необходимость обновления образовательных программ с учетом профстандартов;
- быстрое устаревание профстандартов, необходимость их обновления в соответствии с происходящими социально-экономическими изменениями и др.

Вместе с тем внедрение профстандартов, по оценкам разработчиков, позволит устранить дисбаланс между требованиями рынка труда и уровнем подготовки специалистов, а также скоординирует взаимодействие между работодателями и теми, кто готовит для них кадры. Определение некоего «эталона» для каждой специальности поможет сформировать перечень основных компетенций, которыми должен обладать настоящий профессионал.

Вопрос модернизации образовательных стандартов с учетом требований профессиональных стандартов достаточно сложный и неоднозначный [1; 2 и др.]. Во многом это объясняется концептуальными основами образовательных стандартов, которые, с одной стороны, должны давать перспективу развития той или иной отрасли, с другой стороны, должны отвечать потребностям региона. В этой связи видится следующая траектория модернизации образовательных стандартов: сохранение базовой части, которая бы отвечала за перспективу развития конкретной отрасли, и развитие вариативной части, ориентированной на требования конкретного региона, работодателя [1, с. 28].

Реализация реформ в области среднего и высшего образования в части сочетания образовательных и профессиональных стандартов затрудняется тем, что они разработаны на основе разных подходов: одни, соответственно, описывают компетенции объекты и виды профессиональной деятельности, другие представляют группы занятий, обобщенные и обычные трудовые функции. Образовательные стандарты формируют способности выпускника развивать свою деятельность в будущем, и направлены они на дальнейшее совершенствование этой деятельности (например, возможность решать и действовать в нестандартных ситуациях, проявлять инициативу, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения, способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, самореализации, способностью проводить научные исследования) [2; 6; 8]. Другое дело профессиональные стандарты: они ориентированы на то, что работник должен выполнять в данный момент времени и ближайшую перспективу. Внедрение профессиональных стандартов осложняется еще и тем, что они должны меняться в соответствии с изменяющимися современными условиями, что отражается в нормативно-правовых документах (например, появление нового функционала при введении нового или обновления имеющегося закона по отрасли).

В вопросе модернизации системы образования с учетом требований рынка труда хотелось бы акцентировать внимание на потенциале роли работодателя в этом процессе. Сегодня он имеет достаточно свободы в своих действиях, так как государство только регулирует рынок труда, в то время как система образования государством управляется [1, с. 27]. Следовательно, эта свобода позволяет работодателю быть активным и выступать инициатором внесения изменений в образовательные программы. Однако работодатель проявляет инициативу по-разному, в зависимости от типа своей организации, формы ее собственности, финансовых возможностей, личной позиции работодателя и др. Вместе с тем, наблюдается заинтересованность частного бизнеса и организаций негосударственного сектора в обсуждении образовательных программ и профессиональных стандартов. Представители негосударственных коммерческих и некоммерческих организаций, заинтересованные в повышении качества подготовки будущих специалистов, тесно сотрудничают с образовательными организациями по вопросам формирования учебных планов, содержания практических курсов и производственных практик и т.п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоцерковский А. В. К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 26-30.
2. Гневэк О. В. «Профессиональный стандарт педагога» как отражение требований федеральных государственных образовательных стандартов школьного образования // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 1. С. 144–148.
3. Министерство труда и социальной защиты РФ: профессиональные стандарты. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/> (дата обращения 10.10.2017).
4. Ничкова Н. История разработки профессиональных стандартов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.estimatica.info/assessment/profstandarty/166-istoriya-razrabotki-professionalnyh-standartov> (дата обращения 11.10.2017).
5. РСПП Профессиональные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <http://profstandart.rsp.ru/> (дата обращения 10.10.2017).
6. Савва Л. И. Умение слушать как показатель социальной зрелости студента вуза // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 1. С. 24-29
7. Справка о профессиональных стандартах (подготовлено экспертами компании «Гарант») [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/57746200/> (дата обращения 10.10.2017).
8. Супрун Н. Г., Халикова Д. А., Маметьева О. С. Изучение мотивации студентов к научно-исследовательской работе в вузе // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 1. С. 55-60.

E. V. Oleynik (Magnitogorsk, Russia)
O. L. Potrikeyeva (Magnitogorsk, Russia)

ON THE PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL STANDARDS

Abstract. The article discusses the issue of appointment of the educational and professional standards. The authors indicate that today, the employer can determine the subject matter of work in the profession. These requirements are laid out in the professional standards. The article also reveals the key problems of introducing professional and educational standards under current conditions, formulates the prospects for the development of educational standards with due regard to the professional requirements. The article presents the main contradictions, pointing to problems in the development and implementation of professional standards. The authors examine the conditions under which the introduction of professional standards can be successful from the standpoint of modernization of educational standards and the system itself. The article also presents historical background on the creation and introduction of professional standards since 1997. The role of the National Agency of qualification development, the strategic initiatives Agency and the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation in the development of professional standards are also described in the article. The authors draw attention to the fact that the implementation of reforms in secondary and higher education in terms of a combination of educational and professional standards is complicated by the fact that their formulation and development are based on different approaches: competence and activity. Particular attention is paid to strong and weak sides of the educational and professional standards. The article emphasizes the role of the employer in the process of modernization of educational programs in accordance with modern conditions and requirements of the employer in the region. The authors note the interest of private business and non-governmental organizations ' sector in the modernization of educational programs in terms of enhancing the quality of training future specialists.

Keywords: professional standard, educational standard, the employer, educational organization.

REFERENCES

1. Belotserkovskii A. V. K voprosu o soglasovanii obrazovatel'nykh i professional'nykh standartov // *Vysshiee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2015. No 6. pp. 26–30.
2. Gnevек O. V. Occupational standard of a teacher as a reflection of requirements of Federal State Educational Standards of school education. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. [Humanitarian and pedagogical Research], 2017, Vol. 1, No 1, pp. 144–148.
3. Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity RF: professional'nye standarty. URL:

<http://profstandart.rosmintrud.ru/> (data obrashcheniya: 10.10.2017).

4. Nishkova N. Istoriya razrabotki professional'nykh standartov [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.estimatica.info/assessment/profstandarty/166-istoriya-razrabotki-professionalnyh-standartov> (data obrashcheniya: 11.10.2017).

5. RSPP Professional'nye standarty [Elektronnyi resurs]. URL: <http://profstandart.rspp.ru/> (data obrashcheniya: 10.10.2017).

6. Savva L. I. Ability to listen as an indicator of the social maturity of the university student. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. [Humanitarian and pedagogical Research], 2017, Vol. 1, No 1, pp. 24–29

7. Spravka o professional'nykh standartakh (podgotovleno ekspertami kompanii «Garant») [Elektronnyi resurs]. URL: <http://base.garant.ru/57746200/> (data obrashcheniya: 10.10.2017).

8. Suprun N.G., Halikova D.A., Mameteva O. S. Studies of students' motivation in the research work in a higher education institution. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* [Humanitarian and pedagogical Research]. 2017, Vol. 1, No 1, pp. 55–60

Олейник Е. В., Потрикеева О. Л. К вопросу о профессиональных и образовательных стандартах // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2. С. 79-83

Oleynik E. V., Potrikeeveva O. L. On the Professional and Educational Standards, *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. [Humanitarian and pedagogical Research], 2017, Vol. 1, No 1, pp. 79-83

Сведения об авторах

Олейник Елена Викторовна - доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; oleynik.ev@mail.ru.

Потрикеева Ольга Леонидовна - доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой социальной работы и психолого-педагогического образования Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им Г.И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; olgapotrikeeveva@mail.ru.

Authors:

Elena V. Oleynik, cand. ped. Sciences, Associate Professor of the department of Social Work and Psychological and Teacher's Training at the Institute of Humanities education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), oleynik.ev@mail.ru.

Olga L. Potrikeeveva, cand. ped. Sciences, Associate Professor. The Head of the department of Social Work and Psychological and Teacher's Training at the Institute of Humanities education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), olgapotrikeeveva@mail.ru

У. НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

УДК 37.015.3 : 37.025

О. В. Гневэк (Магнитогорск, Россия)

АБСОЛЮТНЫЙ СИНТЕЗ АБСОЛЮТНЫХ АНТИТЕЗ

Аннотация. Статья посвящена анализу научно-исследовательских достижений профессора кафедры психологии Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, доктора философских наук Марии Владимировны Мусийчук. В начале научной карьеры Мария Владимировна занималась проблемами развития творческих способностей студентов, понимая под этим процессом саморазвитие природных способностей посредством выполнения системы задач: информационно-познавательных, поисково-исследовательских и творчески-практических. В процессе разработки важнейшей проблемы психологии креативности М. В. Мусийчук выявила высокий творческий потенциал юмора, исследованию которого как предмета изучения философии посвятила основные труды. Ею детально исследованы коммуникативный, креативный, гелозоический и аксиологический механизмы комического, действующие по принципу взаимодополнения и установления внутрисистемных связей. Работы М. В. Мусийчук вызовут несомненный интерес педагогов, психологов, философов и всех тех, кого интересуют психологические и философские аспекты развития креативности.

Ключевые слова: М. В. Мусийчук, психология креативности, философское осмысление юмора.

С 1989 года трудится на кафедре психологии *Мария Владимировна Мусийчук*. Ее профессиональный путь весьма нелегок и тернист. В студенчестве она готовила себя к деятельности инженера-педагога, но ее научные публикации всегда содержали психологический аспект анализа, что и определило будущие главные пристрастия ученого. На протяжении всей профессиональной деятельности Мария Владимировна формулирует и формирует методологические основы психолого-педагогических исследований. Ее интересуют механизмы развития творческого воображения. Свои научные «находки» она проверяет на практике: в педагогической деятельности создает из привычного и обыденного новое, сама творит и учит творить психологию креативности.



Научную карьеру М. В. Мусийчук начинала с решения проблем педагогической психологии. В 2000 г. по результатам многолетнего изучения путей и условий развития творческих способностей студентов Мария Владимировна защитила кандидатскую диссертацию в области педагогических наук (13.00.08 - Теория и методика профессионального образования) на тему «*Педагогические условия эффективного развития творческих способностей будущего учителя*» [14]. В этом исследовании Марией Владимировной обобщен многолетний опыт выстраивания учебной деятельности

студентов как процесса саморазвития их творческих способностей, формирования творчески мыслящих индивидов. Главным движущим механизмом такой работы она называет внедрение особой системы обучающих упражнений, составленных во многом под влиянием теории развития исследовательских (изобретательских) задач Г. С. Альтшуллера. Система упражнений Мусийчук организует технологичный процесс эффективного развития творческих способностей будущего учителя посредством решения трех типов задач: информационно-познавательных (гностических), поисково-исследовательских (прогнозирующих, конструктивных и проектирующих) и творческо-практических.

Важным шагом в развитии творческого мышления является отказ от шаблонов, клише и стереотипов, для этого в информационно-познавательный блок вошли задачи, которые

предполагают самостоятельное создание студентами поэтических и прозаических сюжетных текстов, в которых должны связываться неоднородные, разнопорядковые явления. Установление таких связей требует отказа от привычных способов классификаций и поиска новых критериев их создания. Поисково-исследовательский блок задач составлен как анализ образцов юмористических высказываний и сюжетов, созданных мастерами слова. Параллельно организуемый анализ реализованных способов и приемов создания подобных фрагментов (дихотомия, ретроспективный анализ явления, столкновение ретроспективного и синхронного анализа явления и др.) расширяет общий диапазон решений, «провоцирует» модификацию различных приемов, реализованных в разных способах. Заключительный блок творческо-практических задач представлен проблемными ситуациями, описанными в различных произведениях мировой художественной литературы. Студенты сами должны сформулировать задачи и определить способы их решения [5; 6; 7; 10]. Разработанная система эвристических задач обеспечила эффективное развития творческих способностей студентов, создала условия для развития гибкости, беглости и оригинальности мышления молодых людей.

Методика развития творческих способностей студентов, разрабатываемая Мариной Владимировной, в разное время нашла отклики в научных работах ее коллег и последователь, ведущих исследования в разных предметных областях: в сфере развития речи (см. работы И. В. Горшковой [3], Е. В. Исаевой, О.В. Гневэк [2; 3]), безопасности жизнедеятельности (см. работу И. А. Кувшиновой [3], в области дошкольного и начального школьного образования (статьи и доклады А. К. Макаровой [4], Л. Н. Санниковой [14], Н. А. Степановой [16]), в художественно-эстетической деятельности (работы Ю. М. Безбородовой, Т. М. Некрасовой, В. А. Чернобровкина, [18; 19]) и др.

Уже в процессе поиска оптимальных условий для развития творческих способностей студентов Мария Владимировна доказывает положение о том, что юмор выступает важнейшим средством развития креативности личности. Снисходительное отношение некоторых коллег к предложенной постановке проблемы заставило добросовестного ученого Мусийчук исследовать феномен комического и как явление психологического, и даже психолингвистического плана, но главным образом как объект философского анализа.

В первое десятилетие XXI в. появляется серия монографий Марии Владимировны, в которых комическое представляется как особый и специфический феномен, ярко характеризующий конкретную личность. Заметными научными событиями становятся ее книги: *«Психолого-педагогические проблемы юмора»* [11], *«Юмор как основа развития интеллектуальной активности»* [12], *«Развитие креативности, или Дюжина приемов остроумия»* [13].

Монографию *«Когнитивные механизмы юмора»* [8] можно считать репетицией к защите докторской диссертации. В 2012 году в Новосибирске Мария Владимировна защитила докторскую диссертацию по философии (09.00.01 - Онтология и теория познания) в Институте философии и права Сибирского отделения Российской академии наук, на тему *«Когнитивные механизмы структуры комического: философско-методологические аспекты»* [9]. Научным консультантом выступил д-р филос. наук, проф. В. С. Диев.

Взгляд на смешное профессора М. В. Мусийчук уникален и специфичен. Она отказывается характеризовать комическое как эстетическую категорию и, пожалуй, одной из первых предлагает философско-психологическое видение природы этого явления. Ее снова интересуют механизмы, но на этот раз глубинные механизмы познания. К ним автор относит:

- «коммуникативный механизм, трактуемый как интенционально-мотивированная контаминация реализуемых смыслов (изменения смысла в результате скрещивания различных слов или выражений близких по звучанию, построению, значению);

- креативный механизм юмора, ответственный за порождение нового смысла посредством компоновки текста с высокой степенью контраста (диалектической двойственности) и имплицитности;

- гелозоический (греч. смех) механизм юмора, реализующийся на основе изменения модально-оценочной направленности личности, опосредованной тождеством противополож-

ностей в игровом контексте юмора, что приводит к оптимизации психофизиологического состояния личности;

– аксиологический механизм юмора, обеспечивающий глубокий способ установления связи между внешним миром и субъективным опытом человека посредством решения задач оценочного характера, с целью выяснения нового и актуального значения и смысла для сегодняшнего бытия» [15; 16].

Особое внимание Мария Владимировна уделяет изучению креативных возможностей комического [12]. Она утверждает, что порождение нового смысла опосредуется изменением устойчивых семантических связей (разрушение смысловых стереотипов) и выходом на различные уровни обобщения (осмысления) ситуаций с целью выявления сущностных характеристик в соответствующем контексте. Юмористическая форма способна быть основой смыслового восприятия: трансформация содержания вскрывает скрытый смысл известных значений. Ученого увлекает механизм разрушения стереотипа, потому что одновременно с процессом обнаружения скрытых смыслов в комическом осуществляется создание значений, альтернативных имеющимся - новый смысл возникает в результате значимых отклонений от нормативных структурных ожиданий. Включается «предвидение последствий посредством их проигрывания на лингвоюмористических моделях».

М. В. Мусийчук подчеркивает, что юмор, как форму существования языка, невозможно рассматривать «вне личностного представления мира» (Л. Витгенштейн), поскольку порождение нового значения часто связано не с самой реалией (предметом речи), а с представлениями о ней слушателя или читателя: «Креативный механизм юмора состоит в указании вектора раздумий об определенных событиях с целью выявления сущностных характеристик» [12, с. 8].

Коммуникация с элементами юмора представляет для Марии Владимировны, как педагога, психолога и философа, широкое поле для исследования. Механизмы такого общения задействуют комплекс знаний о мире, отраженных в языке и воспринятых с ним, совокупность представлений человека, его мыслительных стереотипов, «умений извлекать хранящуюся в памяти информацию, планировать и управлять процессом решения задачи» и много другого, что попадает в «смысловой котел» юмористических высказываний. Обращая внимание на то, что «эксплицитно выраженные знания составляют лишь незначительную часть общей базы знаний носителей языка», Мария Владимировна исследует недоступную для непосредственного наблюдения имплицитную базу знаний, «самоорганизующуюся и саморегулируемую систему», и убедительно доказывает в своих работах, что способность замечать тождество многообразного является ключевым моментом для понимания функций креативного механизма юмора.

Подробно разбирается в работах Марии Владимировны гносеологическая функция юмора, которая «заключается в дестабилизации сложившихся знаковых систем и определяется динамикой взаимопереходов образующих его полярных по смыслу значений». В этом противопоставлении, столкновении и синтезе возникают «новые смысловые, целевые и операциональные установки» [8; 9; 12; 13].

Юмористические высказывания исследуются с позиций аксиологии, с «разных полюсов текстовой иерархии культуры»: с одной стороны, «эксплицитного провозглашения социально одобряемых ценностей и формирования общественного идеала», с другой, - «карнавальной фамильяризации ценностей, соотнесения их с личностно-утилитарными доминантами носителя культуры». Говоря о роли юмора в передаче коллективной и индивидуально-авторской мудрости от поколения к поколению, Мария Владимировна внимательно исследует технологию, в частности тот факт, что в силу специфики жанра юмористические фразы и тексты не могут сопровождаться каким-либо справочным аппаратом (сносками, ссылками, примечаниями): «Более того, избегается даже возможность запроса адресатом любых дополнительных объяснений. Юмор предназначен для мгновенного восприятия, на основе процесса саморазвития интеллектуальной активности. Все, что в них обсуждается, пародируется

или даже просто упоминается, должно входить в фоновые знания слушающее или читающей аудитории и быть для нее актуальным» [8].

В целом, мы лишь схематично определили круг научных интересов профессора Мусийчук, но этой областью не исчерпывается богатая событиями жизнь Марии Владимировны. Два года подряд она является инициатором и организатором новогодних балов, на которых танцуют забытые танцы: полонез; испанский, парижский, венский вальсы; падеграс, контрданс; падеспань; конский бранль; русскую кадрили; регтайм; падепатинер и др. Каждый такой праздник тщательно готовится, студенты осваивают вместе со своим любимым профессором все танцевальные премудрости.

Мария Владимировна руководит также довольно известным в регионе психологическим театром, в постановках которого осмысливаются важнейшие философские и психологические теории и подходы.

Научная и педагогическая деятельность Марии Владимировны не раз отмечалась профессиональным сообществом. Профессор Мусийчук становилась победителем различных конкурсов: лауреатом Всероссийского конкурса преподавателей высших учебных заведений на лучшие научные и учебно-методические работы (Москва, 1993, 1999); лауреатом Всероссийского конкурса на лучший пакет психологических диагностических методик (Москва, 2001), победителем конкурса «Лучший научный руководитель» (МаГУ, 2010, 2011 гг.). Ее студенты ежегодно становятся дипломантами и победителями студенческих олимпиад, конференций, научно-исследовательских конкурсов и проектов. Мария Владимировна с увлеченным неистовством занимается со студентами, практически отдает им все свое свободное время. И они ей платят большой и искренней любовью.

Оптимизм и любимое дело помогали в воспитании двух сыновей, позволяли переживать невзгоды и потери. Творческий подход к жизни, вера в его «целебное» и конструктивное воздействие открыли в Марии Владимировне художника. Она начала рисовать и сразу, минуя пору ученичества, начала дарить окружающим ее людям удивительные картины. Мария Владимировна не только талантливый, но и чрезвычайно трудоспособный человек, правильно расставляющий жизненные приоритеты, поэтому с виду мягкий человек в некоторых ситуациях может очень твердо сказать «нет».

Метафорой «абсолютный синтез абсолютных антитез» Ф. Шлегель когда-то характеризовал иронию. На наш взгляд, эта метафора как нельзя удачно характеризует Марию Владимировну Мусийчук, доктора философских наук, профессора кафедры психологии Института гуманитарного образования МГТУ им. Г. И. Носова.

Каждое свое письмо она заканчивает фразой: «Всегда с хорошим настроением. Марина Мусийчук». Заражаясь оптимизмом и тем же хорошим настроением, хочется сказать: «Спасибо за подаренные мысли, идеи, благодарных учеников и всегда доброе отношение к миру! С юбилеем, Мария Владимировна!»

ЛИТЕРАТУРА

1. Исаева Е. В., Гневэк О. В., Методические рекомендации по совершенствованию текстообразующей деятельности учащихся с нарушениями речи : учебно-методическое пособие речи. Магнитогорск : МаГУ, 2008. 76 с.
2. Горшкова И. В., Гневэк О. В., Исаева Е. В. Логико-исторический анализ развития методики обучения эссе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 7. С. 84 -88.
3. Кувшинова И. А. Профессионально-педагогическая подготовка студентов гуманитарных вузов к безопасности жизнедеятельности как проблема исследования // Актуальные проблемы современной науки, техники, образования : материалы 73-й международной научно-технической конференции / под ред. В. М. Колокольцева. Магнитогорск: изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2015. Т. 3. С. 33-36.
4. Макарова А. К. Философская рефлексия сказки как средство воспитания детей младшего школьного возраста // Философия – детям. Материалы первой международной научно-практической

конференции. 27-29 января 2005 г. Москва. М. : Прометей, 2005. С. 124-126.

5. Мусийчук М. В. Аффективно-когнитивная модель развития творческих способностей // Ежегодник Российского Психологического Общества. Психология и практика. Ярославль, 1998. Вып. 2. С. 145–146.

6. Мусийчук М. В. Дюжина приемов остроумия и кое-что в придачу: методические рекомендации. Магнитогорск: изд-во Магнитогорского гос. пединститута. 1998. 27 с.

7. Мусийчук М. В. Игры, тесты, упражнения от госпожи инерции мышления: методические рекомендации. Магнитогорск : Магнитогорский гос. ун-т . 2000. 71 с.

8. Мусийчук М. В. Когнитивные механизмы юмора : монография. Магнитогорск: Магнитогорский гос. ун-т, 2010. 144 с.

9. Мусийчук М. В. Когнитивные механизмы структуры комического: философско-методологические аспекты : дис. ... докт. филос. наук. Новосибирск, 2012. 365 с.

10. Мусийчук М. В. Особенности подготовки педагогов к деятельности по развитию творческого потенциала личности // Педагогическое образование и подготовка учителя по многоуровневой системе в Европе и США: материалы Международной конференции 4–5 февраля 1993. Москва, ГКШВ, 1993. С. 174–175.

11. Мусийчук М. В. Психолого-педагогические проблемы юмора : монография. Магнитогорск : Магнитогорский гос. ун-т, 2004. 143 с.

12. Мусийчук М. В. Развитие креативности, или Дюжина приемов остроумия : монография. Магнитогорск: Магнитогорский гос. ун-т, 2008. Доступ: Электронная библиотека PROFILIB. 2012–2017. URL: <https://profilib.net/chtenie/131236/marina-musiychuk-razvitie-kreativnosti-ili-dyuzhina-priemov-ostroumiya>

13. Мусийчук М. В. Юмор как основа развития интеллектуальной активности : монография. Магнитогорск : Магнитогорский гос. ун-т, 2005. 235 с

14. Мусийчук М. В. Педагогические условия эффективности развития творческих способностей будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2000. 195 с.

15. Санникова Л. Н. Современные подходы к подготовке специалистов дошкольного образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2006. № 5 (5). С. 49–56.

16. Степанова Н. А. Детское экспериментирование как условие реализации региональной концепции "ТЕМП" // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 12-1. С. 206-210.

17. Степанова Н. А. Современные развивающие технологии: программированные упражнения // Начальная школа. 2008. № 1. С. 34 –38.

18. Чернобровкин В. А., Безбородова Ю. М. Развитие художественного интереса и творческих способностей к изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 4 (3). С. 328-330.

19. Чернобровкин В. А., Некрасова Т. М. Формирование творческих способностей ребенка средствами театрализованной деятельности в образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 4 (3). С. 331-333.

O. V. Gnevek (Magnitogorsk, Russia)

ABSOLUTE SYNTHESIS OF ABSOLUTE ANTITHESIS

Abstract. The article analyzes scientific-research achievements of Maria V. Musiychuk, Doctor of Philosophy, Professor of Psychology Chair, Institute of Humanities, NMSTU. At the beginning of her scientific career, Maria V. Musiychuk dealt with the problems of students' creative abilities development. The process of self-development is understood as the development of students' inborn abilities by performing system tasks such as informational and cognitive, research and creative-practical ones. While elaborating one of the most important problems of psychology – creativity - Maria V. Musiychuk revealed high creative potential of humor, to which studying, as the subject of philosophy, her main scientific works are dedicated. The researcher studied communicative, creative, axiological and geosociety mechanisms of the comic which act on the principle of complementarity and establishment of internal relations. Maria V. Musiychuk's works will be of much interest to teachers, psychologists, philosophers and all those who are interested in psychological and philosophical aspects of creativity development.

Keywords: Maria V. Musiychuk, the contribution to the psychology of creativity, philosophical understanding of humor

REFERENCES

1. Isaeva E. V., Gnevek O. V., Metodicheskie rekomendatsii po sovershenstvovaniyu tekstoobrazuyushchei deyatel'nosti uchashchikhsya s narusheniyami rechi : uchebno-metodicheskoe posobie rechi. Magnitogorsk : MaGU, 2008. 76 p.
2. Gorshkova I. V., Gnevek O. V., Isaeva E. V. Logiko-istoricheskii analiz razvitiya metodiki obucheniya esse // *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2016. No 7. pp. 84-88.
3. Kuvshinova I. A. Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka studentov gumanitarnykh vuzov k bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti kak problema issledovaniya // *Aktual'nye problemy sovremennoi nauki, tekhniki, obrazovaniya : materialy 73-i mezhdunarodnoi nauchno-tekhnicheskoi konferentsii / pod red. V. M. Kolokol'tseva*. Magnitogorsk: izd-vo Magnitogorsk. gos. tekhn. un-ta im. G. I. Nosova, 2015. Vol. 3. pp. 33-36.
4. Makarova A. K. Filosofskaya refleksiya skazki kak sredstvo vospitaniya detei mladshogo shkol'nogo vozrasta // *Filosofiya – detyam. Materialy pervoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. 27-29 yanvarya 2005 g. Moscow. Moscow : Prometei, 2005. pp. 124-126.
5. Musiichuk M. V. *Affektivno-kognitivnaya model' razvitiya tvorcheskikh sposobnostei // Ezhegodnik Rossiiskogo Psikhologicheskogo Obshchestva. Psikhologiya i praktika*. Yaroslavl', 1998. Vol. 2. pp. 145–146.
6. Musiichuk M. V. Dyuzhina priemov ostroumiya i koe-chto v pridachu: metodicheskie rekomendatsii. Magnitogorsk: izd-vo Magnitogorskogo gos. pedinstituta. 1998. 27 p.
7. Musiichuk M. V. Iгры, testy, uprazhneniya ot gospozhi inertsii myshleniya: metodicheskie rekomendatsii. Magnitogorsk : Magnitogorskii gos. un-t . 2000. 71 p.
8. Musiichuk M. V. *Kognitivnye mekhanizmy yumora : monografiya*. Magnitogorsk: Magnitogorskii gos. un-t, 2010. 144 p.
9. Musiichuk M. V. *Kognitivnye mekhanizmy struktury komicheskogo: filosofsko-metodologicheskie aspekty : dis. ... dokt. filos. nauk*. Novosibirsk, 2012. 365 p.
10. Musiichuk M. V. *Osobennosti podgotovki pedagogov k deyatel'nosti po razvitiyu tvorcheskogo potentsiala lichnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie i podgotovka uchitelya po mnogourovnevnoi sisteme v Evrope i SShA: materialy Mezhdunarodnoi konferentsii 4–5 fevralya 1993*. Moscow, GKShV, 1993. pp. 174–175.
11. Musiichuk M. V. *Psikhologo-pedagogicheskie problemy yumora : monografiya*. Magnitogorsk : Magnitogorskii gos. un-t, 2004. 143 p.
12. Musiichuk M. V. *Razvitie kreativnosti, ili Dyuzhina priemov ostroumiya : monografiya*. Magnitogorsk: Magnitogorskii gos. un-t, 2008. Dostup: Elektronnaya biblioteka PROFILIB. 2012–2017. URL: <https://profilib.net/chtenie/131236/marina-musiychuk-razvitie-kreativnosti-ili-dyuzhina-priemov-ostroumiya>
13. Musiichuk M. V. *Yumor kak osnova razvitiya intellektual'noi aktivnosti : monografiya*. Magnitogorsk : Magnitogorskii gos. un-t, 2005. 235 p.
14. Musiichuk M. V. *Pedagogicheskie usloviya effektivnosti razvitiya tvorcheskikh sposobnostei budushchikh uchitelei : dis. ... kand. ped. nauk*. Magnitogorsk, 2000. 195 p.
15. Sannikova L. N. *Sovremennye podkhody k podgotovke spetsialistov doshkol'nogo obrazovaniya // Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana*. 2006. No 5 (5). pp. 49-56.
16. Stepanova N. A. *Detskoe eksperimentirovanie kak uslovie realizatsii regional'noi kontseptsii "TEMP" // Sovremennye naukoemkie tekhnologii [Modern high technologies]*. 2016. No 12-1. pp. 206-210.
17. Stepanova N. A. *Sovremennye razvivayushchie tekhnologii: programmirovannye uprazhneniya // Nachal'naya shkola*. 2008. No 1. pp. 34-38.
18. Chernobrovkin V. A., Bezborodova Yu. M. *Razvitie khudozhestvennogo interesa i tvorcheskikh sposobnostei k izobrazitel'noi deyatel'nosti u detei doshkol'nogo vozrasta // Mezhdunarodnyi studentcheskii nauchnyi vestnik [European Student Scientific Journal]*, 2017. No 4 (3). pp. 328-330.
19. Chernobrovkin V. A., Nekrasova T. M. *Formirovanie tvorcheskikh sposobnostei rebenka sredstvami teatralizovannoi deyatel'nosti v obrazovatel'noi oblasti «Khudozhestvenno-esteticheskoe razvitie» // Mezhdunarodnyi studentcheskii nauchnyi vestnik [European Student Scientific Journal]*, 2017, No 4 (3). pp. 331-333

Гневэк О. В. Абсолютный синтез абсолютных антитез // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2. С. 84-90

Gnevek O. V. Absolute Synthesis of Absolute Antithesis. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. [Humanitarian and pedagogical Research]. 2017, Vol. 1, No 2, pp. 84-90

Сведения об авторе

Гневэк Ольга Владимировна - профессор, доктор педагогических наук, директор Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им Г. И. Носова, igo@magtu.ru

Author:

Ol'ga V. Gnevek, professor, Doctor of Science in Pedagogy, Director of the Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU), gnevek.olga@yandex.ru

УДК378(09)

*Л. В. Градусова (Магнитогорск, Россия),
Е. С. Комарова (Челябинск, Россия)*

ПАМЯТИ УЧЕНОГО И ПЕДАГОГА ЕЛЕНЫ СЕМЕНОВНЫ БАБУНОВОЙ

Аннотация. *Статья посвящена памяти Елены Семеновны Бабуновой - талантливого ученого, педагога, профессора кафедры дошкольного и специального образования Магнитогорского государственного технического университета им Г. И. Носова. В статье раскрыты основные этапы профессиональной деятельности Елены Семеновны от ассистента до профессора кафедры дошкольного и специального образования, основные направления ее научной и административной деятельности. Показано важное теоретическое и практическое значение исследований Елены Семеновны, посвященных проблеме этнокультурного образования участников образовательного процесса вуза и дошкольных образовательных учреждений. Результаты исследований стали основой разработанного под научным руководством Е. С. Бабуновой программно-методического комплекса «Наш дом - Южный Урал», который успешно реализовывался в течение ряда лет в дошкольных образовательных учреждениях Челябинской области.*

Ключевые слова: *дошкольное образование, педагогическая стратегия, этнокультурное воспитание, образовательный процесс, программно-методический комплекс, Е. С. Бабунова*

Коллектив педагогов ФГБОУ ВО «Магнитогорский технический университет им. Г. И. Носова» и работники дошкольного образования города и Челябинской области понесли невосполнимую утрату – 25 июля 2017 года преждевременно ушла из жизни Елена Семеновна Бабунова, профессор кафедры дошкольного и специального образования, талантливый ученый и педагог, член редакционного совета журнала «Гуманитарно-педагогические исследования», сильная и яркая личность.

Елена Семеновна родилась 7 ноября 1967 г. в городе Магнитогорске. После успешного окончания средней школы поступила на факультет дошкольного воспитания Магнитогорского государственного педагогического института, который с отличием окончила в 1989 году. Трудовую деятельность начала в должности методиста городского научно-методического центра города Магнитогорска. С 1990 по 1992 гг. работала преподавателем в Магнитогорском педагогическом училище. В 1992 г. была принята на кафедру дошкольной педагогики Магнитогорского государственного педагогического института (в настоящее время кафедра дошкольного и специального образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова), где прошла путь от ассистента до профессора кафедры.

В период с 1993 по 1996 гг. Е. С. Бабунова обучалась в очной аспирантуре при кафедре дошкольной педагогики и психологии Московского государственного открытого педагогического университета. В 1996 году под научным руководством канд. пед. наук, проф. Т.А. Куликовой подготовила и успешно защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности «Теория и методика дошкольного образования». После вернулась на родную кафедру в Магнитогорск. С этого времени вся ее жизнь и педагогическое творчество неразрывно связаны с деятельностью кафедры и дошкольным образованием города и области.

За время своей профессиональной деятельности Елена Семеновна плодотворно работала в различных направлениях: успешно исполняла обязанности заместителя декана дошкольного факультета по научной деятельности, а затем заместителя декана по воспитательной работе; ответственного за методическую работу кафедры дошкольного образования; куратора студенческой группы; в течение трех лет являлась заместителем директора Института гуманитарного образования по методической работе. И все это сочеталось с активной научной деятельностью и основной преподавательской работой.

Е. С. Бабунова была талантливым, высококвалифицированным педагогом, прекрасным лектором, способным научно и в то же время доступно и увлекательно представлять учебный материал. Ею разработан ряд курсов по программам подготовки по направлениям «Пе-

дагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» бакалавриата и магистратуры. Изданы четыре учебных пособия, имеющие гриф министерства образования и науки Челябинской области, которые широко используются в образовательном процессе, к примеру, одно из последних и переиздаваемых учебных пособий «Основы этнопсихологии и этнопедагогики» [5]. Дипломные работы студентов, подготовленные под ее руководством, всегда отличались высоким научным уровнем и практической направленностью. Елена Семеновна успешно применяла в преподавании новые образовательные технологии, но главным залогом ее успеха были глубокие знания и увлеченность своим делом.

Е. С. Бабунова серьезный ученый, чьи труды востребованы и признаны научным сообществом. Основной сферой ее научных интересов являлась проблема формирования у дошкольников интереса к русской традиционной культуре и разработка педагогической стратегии этнокультурного образования участников образовательного процесса вуза и дошкольного образовательного учреждения. Елена Семеновна внесла значительный вклад в исследование проблемы этнокультурного образования. Она была в числе ученых, чьи работы способствовали осознанию важности и необходимости восстановления национальной ориентации общественного сознания и социокультурного пространства. Ее работы во многом определили направление дальнейшего научного поиска в этой области: была разработана концепция становления этнокультурной образованности субъектов образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Результаты научной деятельности Е. С. Бабуновой представлены в диссертационном исследовании, монографиях [3; 6; 7] и многочисленных статьях [2; 4; 8; 9 и др.]. Список научных публикаций включает более 300 наименований, среди которых 6 монографий, 17 статей, опубликованных в изданиях, рецензируемых ВАК. Е. С. Бабунова являлась активным участником научно-практических конференций международного, всероссийского и регионального уровней, неоднократно выступала оппонентом на защите кандидатских диссертаций. В 2013 году получила диплом профессора Российской академии естествознания (РАЕ).

Важно отметить не только глубокую теоретическую разработку Еленой Семеновной различных аспектов проблемы этнокультурного воспитания дошкольников, но и широкую апробацию результатов исследований в педагогической практике. С 2004 г. принимала активное участие в создании Концепции краеведческого образования Челябинской области. По заказу министерства образования и науки Челябинской области и под научным руководством Е. С. Бабуновой группой преподавателей кафедры дошкольной педагогики и психологии была разработана региональная образовательная программа «Наш дом – Южный Урал», первое издание которой вышло в 2003 году. Основная цель Программы - обучение и воспитание детей дошкольного возраста на идеях педагогики народов Южного Урала. Она позволяет успешно решать задачи приобщения подрастающего поколения к культуре и истории родного края, патриотического воспитания. В 2016 году в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования был разработан обновленный вариант программы: программно-методический комплекс «Наш дом - Южный Урал» [10], востребованный педагогами-практиками, широко реализуемый сегодня в дошкольных учреждениях Челябинской области.

Елена Семеновна не только руководила разработкой программно-методического комплекса, но и активно занималась подготовкой и консультированием педагогических кадров города и области, внедрявших программу «Наш дом - Южный Урал» в образовательный процесс своих дошкольных учреждений. Методические семинары, курсы повышения квалификации с ее участием прошли во многих городах и районных центрах Челябинской области: Челябинске, Магнитогорске, Златоусте, Озерске, Снежинске, Верхнеуральске, Южноуральске, Кыштыме, Фершампенуазе и др. На протяжении 8 лет она являлась руководителем ресурсного центра № 2 Белорецкого района Республики Башкортостан, где разрабатывалась проблема этнокультурного воспитания и социализации личности в этнокультурной среде региона.

Трудно переоценить роль Елены Семеновны в совершенствовании дошкольного образования Челябинской области и города. Она постоянно участвовала в программах повыше-

ния квалификации и переподготовки специалистов дошкольного образования, являлась научным редактором более 30 методических пособий и сборников из опыта работы практических работников.

За свою плодотворную педагогическую деятельность, большой вклад в развитие дошкольного образования Е. С. Бабунова награждена почетными грамотами университета, администрации г. Магнитогорска, Законодательного собрания Челябинской области, Почетной грамотой Министерства образования и науки Российской Федерации.

Хочется сказать о Елене Семеновне Бабуновой как замечательном человеке и коллеге. Она была очень яркой, многогранной, интересной личностью, внимательным, отзывчивым человеком, всегда готовым помочь, заботливой дочерью и надежным другом. Профессиональное и личное общение с Еленой Семеновной благодаря ее эрудиции, прекрасному чувству юмора, личному обаянию делало жизнь окружающих ярче, содержательнее, интереснее. Нам будет очень не хватать ее. Остались ее книги, статьи, память о ней, которая будет сохраняться в продолжающихся исследованиях, начатых под ее руководством, и в новых реализациях идей Елены Семеновны в педагогической практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабунова Е. С. Закономерности образовательного процесса в контексте реализации педагогической концепции этнокультурного воспитания дошкольников // Профессиональная деятельность педагога: проблемы, поиски, решения : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова». 2017. С. 18-23.
2. Бабунова Е. С. Методика становления этнокультурной образованности детей предшкольного возраста // Начальная школа плюс До и После. 2009. № 8. С. 51–55.
3. Бабунова, Е. С. Концептуально-теоретические и прикладные аспекты системы дошкольного этнокультурного образования. Челябинск : Издательство ИИУМЦ «Образование», 2009. 295 с.
4. Бабунова Е. С. Организация этнокультурной образовательной деятельности дошкольников: парадигмальный аспект // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 1. С. 13–17.
5. Бабунова Е. С. Основы этнопсихологии и этнопедагогики : учебное пособие. М. : ФЛИНТА, 2015. 153 с.
6. Бабунова Е. С. Педагогическая стратегия этнокультурного воспитания детей 5-7 лет в условиях полилогического пространства дошкольного образовательного учреждения. М.: Издательский Дом Академии Естествознания, 2012. 400 с.
7. Бабунова Е. С. Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей старшего дошкольного возраста. М. : ФЛИНТА, 2015. 372 с.
8. Бабунова Е. С. Проблема этнокультурного развития дошкольника как субъекта социокультурного пространства // Известия Южного Федерального университета. 2011. № 5. С. 51–58.
9. Бабунова Е., Багаутдинова С., Едакова И. Реализация программно-методического комплекса «Наш дом-Южный Урал» в образовательном процессе дошкольной организации // Дошкольное воспитание. 2015. № 10. С. 10-15.
10. Наш дом - Южный Урал: программно-методический комплекс для организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования. Челябинск : Челябинское областное отделение Российского детского фонда, АБРИС, 2014. 225 с.

L. V. Gradusova (Magnitogorsk, Russia)
E. S. Komarova (Chelyabinsk, Russia)

GOOD DEEDS AND BRIGHT MEMORY ABOUT THE AUTHOR

Abstract. The article is dedicated to the memory of the talented scientist, pedagogue, Professor at the Department of Pre-school and special education Babunova Elena Semyonovna. The article reveals the main stages of professional activity of Elena Semyonovna from the assistant to the Professor of at the Department of Pre-school and special education, the main directions of her scientific and administrative activities. It illustrates important theoretical and practical significance of her research, devoted to the problem of ethno-cultural education of participants in the educational process of the University and pre-school educational

institutions. The result of her research is the basis for the scientific program and methodical complex of "Our house - southern Urals" developed by E. Babunova. The complex has been successfully implemented for a number of years in pre-school educational institutions of the Chelyabinsk region. The article noted the high level of professionalism of Elena Semyonovna as a teacher, her administrative abilities, well-deserved authority among colleagues and students.

Keywords: pre-school education, pedagogical strategy, ethno-cultural education, educational process, program and methodical complex.

REFERENCES

1. Babunova E. S. Zakonomernosti obrazovatel'nogo protsessa v kontekste reali-zatsii pedagogicheskoi kontseptsii etnokul'turnogo vospitaniya doshkol'nikov // Professional'naya deyatel'nost' pedagoga: problemy, poiski, resheniya : materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoi 85-letiyu FGBO VO «UIGPU im. I. N. Ul'yanova». 2017. pp. 18-23.
2. Babunova E. S. Metodika stanovleniya etnokul'turnoi obrazovannosti detei predshkol'nogo vozrasta // Nachal'naya shkola plus Do i Posle. 2009. No 8. pp. 51–55.
3. Babunova, E. S. Kontseptual'no-teoreticheskie i prikladnye aspekty sistemy doshkol'nogo etnokul'turnogo obrazovaniya. Chelyabinsk : Izdatel'stvo IUMTs «Obrazovanie», 2009. 295 s.
4. Babunova E. S. Organizatsiya etnokul'turnoi obrazovatel'noi deyatel'nosti doshkol'nikov: paradigmal'nyi aspekt // Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya [Humanitarian and pedagogical Research], 2017. Vol. 1. No 1. pp. 13–17.
5. Babunova E. S. Osnovy etnopsikhologii i etnopedagogiki : uchebnoe posobie. Moscow : FLINTA, 2015. 153 p.
6. Babunova E. S. Pedagogicheskaya strategiya etnokul'turnogo vospitaniya detei 5 7 let v usloviyakh polilogicheskogo prostranstva doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. M.: Izdatel'skii Dom Akademii Estestvoznaniya, 2012. 400 p.
7. Babunova E. S. Pedagogicheskaya strategiya stanovleniya etnokul'turnoi obrazovannosti detei starshego doshkol'nogo vozrasta. Moscow : FLINTA, 2015. 372 p.
8. Babunova E. S. Problema etnokul'turnogo razvitiya doshkol'nika kak sub"ekta sotsiokul'turnogo prostranstva // Izvestiya Yuzhnogo Federal'nogo universiteta. 2011. No 5. pp. 51–58.
9. Babunova E., Bagautdinova S., Edakova I. Realizatsiya programmno-metodicheskogo kompleksa «Nash dom-Yuzhnyi Ural» v obrazovatel'nom protsesse doshkol'noi organizatsii // Doshkol'noe vospitanie. 2015. No 10. pp. 10-15.
10. Nash dom - Yuzhnyi Ural: programmno-metodicheskii kompleks dlya organizatsii, realizuyushchikh obrazovatel'nye programmy doshkol'nogo obrazovaniya. Chelyabinsk : Chelyabinskoe oblastnoe otделение Rossiiskogo detskogo fonda, ABRIS, 2014. 225 p.

Градусова Л. В., Комарова Е. С. Памяти ученого и педагога Елены Семеновны Бабуновой // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 2. С. 91-94

Gradusova L. V., Komarova E. S. Good Deeds and Bright Memory about the Author *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. [Humanitarian and pedagogical Research]. 2017, Vol. 1, No 2, pp. 91-94

Сведения об авторах

Градусова Лилия Вениаминовна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск, Россия; lil.gradusova@yandex.ru

Комарова Елена Сергеевна - кандидат педагогических наук, начальник управления дошкольного образования министерства образования и науки Челябинской области; г. Челябинск, Россия; e.komarova@minobr74.ru

Authors:

Liliya V. Gradusova, PhD in Pedagogy, at the Department of Pre-School Education, Institute for the Humanities, Nosov Magnitogorsk State Technical University lil.gradusova@yandex.ru

Elena S. Komarova, PhD in Pedagogy, the head of the Department of pre-school education, The Ministry of education and science of the Chelyabinsk region; e.komarova@minobr74.ru

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Журнал «Гуманитарно-педагогические исследования» публикует:

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

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

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

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

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

К рассмотрению принимаются материалы, соответствующие *следующим критериям*:

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

– уровень оригинальности материалов должен быть не менее 70 %;

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

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

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

Публикация статей бесплатная.

ГРАФИК ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ В 2018 г.

Выпуск № 1 – до 15 января 2018 г.,

Выпуск № 2 – до 15 марта 2018 г.,

Выпуск № 3 – до 15 июня 2018 г.,

Выпуск № 4 – до 15 сентября 2018г.

ТРЕБОВАНИЯ

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

Порядок представления материалов

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

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

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

3. Анкета статьи (таблица РИНЦ)

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

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

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

Требования к оформлению

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

Расположение и структура текста внутри статьи:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Не допускается применение автоматических списков (перечней).

Ссылки и литература. Библиографические ссылки на русском языке, оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.05-2008 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Ссылки на цитируемые литературные произведения, газеты, полевого материал и архивные документы, даются в *виде постраничных сносок* со сквозной нумерацией по тексту статьи.

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.

- для архивных материалов, неопубликованных документов или Интернет-источников.

В тексте:

[2] или [32], или [78]

В затекстовой ссылке:

2. 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).

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

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

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).

Сведения об авторе на русском и английском языках подаются в табличной форме:

Сведения об авторе на русском и английском языках

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

Для аспирантов и магистрантов – кафедра, факультет /институт, учебное заведение, телефон (не публикуется, используется только для связи с автором в период подготовки статьи к печати; e-mail (публикуется); почтовый адрес (не публикуется).

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

Отдельным файлом в соответствии с требованиями форматирования из п.1 представляется английская версия сведений об авторе и статье.

Тема статьи / рецензии / сообщения на английском языке.

Сведения об авторе включают обязательное указание:

– фамилии, имени, отчества автора / авторов (полностью) латинским шрифтом (через систему транслитерации на сайте <http://www.translit.ru>), выбрать версию BSI; город, страна на английском;

– ученое звание, ученая степень; должность и место работы на английском.

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

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

REFERENCES содержит транслитерацию списка из раздела «Литература» (<http://www.translit.ru>) выбрать версию BSI. Источники на иностранных языках не транслитерируются и приводятся в оригинале. Транслитерацию наименований журналов следует со-

REFERENCES

1. Antonova A. V., Klimenko I. M. Professional'nyi standart pedagoga: novye trebovaniya i kvalifikatsionnye kharakteristiki sovremennogo uchitelya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia]. 2014., No 6. pp. 81-86.

...

6. Parinov S. I., Ljapunov V. M., Puzyrev R. L. Sistema Socionet kak platforma dlja razrabotki nauchnyh informacionnyh resursov i onlajnovyh servisov // *Jelektron. b-ki*. 2003, Vol. 6, No 1. URL: <http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2003/part1/PLP/>

...

11. Frege P. On Concept and Object . In : P. Geach, M. Black. *Translations from Philosophical Writings of Gottlob Frege*. Oxford, 1952, pp. 56–78

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СВЕДЕНИЙ О АВТОРЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Author:

Ivan I. Ivanov, Ph.D. in Philology, Associate Professor, Department of Sociology, Document Science and Archive Science, Institute of Humanitarian Education, Nosov Magnitogorsk State Technical University (NMSTU); IvanovII@mail.ru.

ГОДОВОЙ УКАЗАТЕЛЬ ОПУБЛИКОВАННЫХ МАТЕРИАЛОВ

I. ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Общие вопросы педагогики	Год	№	Стр.
<i>Т. Г. Неретина, С. В. Клевесенкова</i> ВОСПИТАНИЕ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ВЫСТАВКИ «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РОССИИ»	2017	1	50-54
<i>Т. Ф. Орехова, Т. В. Кружилина</i> О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТЯХ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ	2017	1	37-44
<i>Л. В. Орнина, И. В. Каиуба</i> ФЕНОМЕН ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПАТРИОТИЗМА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ	2017	1	67-72
<i>Л. И. Савва</i> УМЕНИЕ СЛУШАТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА	2017	1	24-29
<i>Н. Я. Сайгушев, О. А. Веденева</i> К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАНОВЛЕНИЕМ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	2017	1	30-36
<i>Н. Г. Супрун, Д. А. Халикова, О. С. Маметьева</i> ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ В ВУЗЕ	2017	1	55-60
<i>И. В. Бузунова</i> АКТИВИЗИРУЮЩИЙ СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	2017	2	7-15
<i>Н. И. Кузьменко, И. В. Гурьянова</i> К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	2017	2	31-38
Педагогическое образование			
<i>Н. А. Бахольская</i> ВЛИЯНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	2017	1	45-49
<i>И. А. Кувшинова, В. В. Денисова</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	2017	2	22-30
<i>Л. Д. Пономарева, О. В. Дорфман</i> МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	2017	1	18-23
Общее образование			
<i>Л. М. де Араужо Соуза, А. М. Лонгарези</i> ПРИНЦИПЫ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	2017	2	16-21
Педагогика и методика начального образования			

<i>А. В. Прокофьева, Н. В. Игошина</i> ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ АВТОРСКОЙ ПЕСНИ	2017	1	61-66
<i>А. К. Цыбизова, Л. В. Павлова</i> КОММУНИКАТИВНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	2017	2	39-45
Дошкольное образование			
<i>Е. С. Бабунова</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ: ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ АСПЕКТ	2017	1	13-17

II. ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

История	Год	№	Стр.
<i>А. Г. Дорожкин</i> КИТАЙСКО-АЛБАНСКИЙ РАЗРЫВ 1978 Г. В ОТРАЖЕНИИ КОРРЕСПОНДЕНЦИЙ ТАСС	2017	1	86-92
<i>О. Ю. Стародубова</i> ВЛИЯНИЕ ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКОЙ КОНЪЮНКТУРЫ НА АКТУАЛИЗАЦИЮ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО В МЕЖВОЕННЫЙ ПЕРИОД (НА ПРИМЕРЕ БРУСИЛОВСКОГО ПРОРЫВА)	2017	1	79-85
<i>В. В. Филатов</i> УЧАСТИЕ УРАЛЬСКИХ КРЕСТЬЯН В ОБЩЕСТВЕННЫХ САМОДЕЯТЕЛЬНЫХ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ СТРУКТУРАХ В НАЧАЛЕ 1930-х ГОДОВ	2017	1	73-78
<i>В. А. Агеева, М. П. Мерзляков</i> СОВЕТСКАЯ ПОВСЕДНЕВНОСТЬ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: ПУТЬ К РЕВИЗИОНИЗМУ	2017	2	46-51
<i>Е. М. Буряк</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОСТОЯНИЯ ПРОМЫШЛЕННОСТИ УРАЛА В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ	2017	2	52-58
Философия			
<i>С. Л. Андреева</i> УТОПИЧЕСКИЙ ТИП СОЗНАНИЯ КАК ВЕКТОР И ПРОДУКТ ПОЗНАНИЯ РЕАЛЬНОСТИ	2017	1	93-100
<i>Е. Н. Раицикулина, С. А. Кизилова</i> АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СОЦИОГУМАНИТАРНОМ ИССЛЕДОВАНИИ ОТВЕТСТВЕННОГО РОДИТЕЛЬСТВА	2017	1	101-107

III. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Языкознание	Год	№	Стр.
<i>Т. В. Акашева, Н. М. Рахимова</i> НЕВЕРБАЛЬНАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ ЭМОЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ НОВЕЛЛ Т. МАННА)	2017	2	64-71
<i>Т. В. Емец</i> ЛИНГВОСИНТАКСИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ	2017	1	129-135
<i>Л. С. Полякова, Ю. В. Южакова</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕДИАТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ СТАТЬИ «TSAR HARRY!» ИЗ ГАЗЕТЫ «DAILY MAIL»)	2017	1	136-143
<i>М. А. Яценко</i> НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЛЕКСИКОЛОГИИ В ПЕРЕПИСКЕИ. В. ЯГИЧА С РУССКИМИ УЧЕНЫМИ	2017	2	59-63

Литературоведение			
<i>А. П. Власкин, Т. Б. Зайцева</i> АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ РОМАНА М. Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»	2017	1	108-114
<i>Н. В. Кожушкова</i> ПОИСК ХУДОЖЕСТВЕННОГО «Я» В «ДОЛИТЕРАТУРНОМ» ТВОРЧЕСТВЕ Н. С. ГУМИЛЕВА	2017	1	115-122
<i>О. В. Пустовойтова</i> ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПОВСЕДНЕВНОСТЬ ПРОЗЫ И. А. БУНИНА РУБЕЖА ВЕКОВ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИЙ БЫТОВОГО И ОБЫДЕННОГО В ТВОРЧЕСТВЕ Л. Н. АНДРЕЕВА И И. А. ГОНЧАРОВА	2017	1	123-128
<i>М. Л. Бедрикова</i> РОМАН К. ФЕДИНА «ГОРОДА И ГОДЫ» В СВЕТЕ ПРОБЛЕМАТИКИ РУССКОЙ ПРОЗЫ 1920-Х ГГ.	2017	2	72-78

IV. К О Б С У Ж Д Е Н И Ю

Профессиональные и образовательные стандарты			
	Год	№	Стр.
<i>О. В. Гневэк</i> «ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА» КАК ОТРАЖЕНИЕ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	2017	1	144-148
<i>Е. В. Олейник, О. Л. Потрикеева</i> К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ	2017	2	179-183

V. Н А У Ч Н А Я Ж И З Н Ь

Конференции			
	Год	№	Стр.
<i>Н. Н. Макарова</i> МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИИ «СОЦИАЛИСТИЧЕСКИЙ ГОРОД И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ УРБАНИЗАЦИИ»	2017	1	149-153
Обзоры научной литературы			
<i>С. Л. Андреева</i> ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 2016: НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, КОНЦЕПЦИИ, ИДЕИ	2017	1	160-168
Юбилей			
<i>О. В. Гневэк</i> АБСОЛЮТНЫЙ СИНТЕЗ АБСОЛЮТНЫХ АНТИТЕЗ	2017	2	84-90
Международное сотрудничество			
<i>О. В. Михина, Е. А. Морозов</i> КУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ РОССИИ И АВСТРИИ (НА ПРИМЕРЕ Г. МАГНИТОГОРСКА)	2017	1	154-159
Памяти ученого			
<i>Л. В. Градусова, Е. С. Комарова</i> ПАМЯТИ УЧЕНОГО И ПЕДАГОГА ЕЛЕНЫ СЕМЕНОВНЫ БАБУНОВОЙ	2017	2	91-95