

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL  
ПОИСК | SEARCH

*Научный журнал* | *Scientific journal*

№ 4 (18)  
2016

№ 4 (18)  
2016

# ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

## Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова»

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС7-51643)

ISSN 2307-1052

Подписной индекс Каталога Агентства «Роспечать» 70842

Журнал издается в рамках реализации программы стратегического развития Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова на 2012–2016 гг.

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Очередной номер журнала можно приобрести в редакции

## Главный редактор

А. И. Чуканов — д-р ист. наук, проф.

## Заместитель главного редактора

Л. А. Шайпак — канд. ист. наук, доц.

## Ответственный секретарь

Е. В. Маханцова

## Редакционная группа

А. П. Шамакова, О. О. Дьяконова,  
Е. В. Захарова, В. Р. Бадгуддинова,  
Е. И. Туйгильдина

## Адрес редакции

Россия, 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, д. 4.  
Тел.: +7 84-22 44-16-98; redpoisk@mail.ru

Подписано в печать 27.12.2016.

Формат 60×84/8.

Усл. печ. л. 12,55. Тираж 500 экз.

Заказ № 255

## Редакционная коллегия

*Тамара Владимировна Девяткина* — председатель, ректор УлГПУ им. И. Н. Ульянова, канд. эконом. наук, заслуженный учитель Р Ф.  
*Николай Николаевич Арзамаскин* — д-р юр. наук, проф.  
*Владимир Николаевич Артамонов* — д-р филол. наук, доц.  
*Ришат Мяздянович Байгулов* — д-р эконом. наук, проф.  
*Наталья Григорьевна Баранец* — д-р филос. наук, проф.  
*Светлана Александровна Борисова* — д-р филол. наук, проф.  
*Виталий Владимирович Гошуляк* — д-р ист. наук, д-р юр. наук, проф.  
*Нина Владимировна Дергунова* — д-р полит. наук, проф.  
*Лариса Михайловна Захарова* — д-р пед. наук, доц.  
*Наталья Валентиновна Калинина* — д-р псих. наук, проф.  
*Сергей Николаевич Климов* — д-р филос. наук, проф.  
*Владимир Николаевич Лазарев* — д-р эконом. наук, проф.  
*Арбахан Курбанович Магомедов* — д-р полит. наук, проф.  
*Анжела Петровна Мальцева* — д-р филос. наук, проф.  
*Рашид Алимович Мухамедов* — д-р ист. наук, доц.  
*Сергей Данилович Поляков* — д-р псих. наук, проф.  
*Сергей Алексеевич Прокopenко* — д-р ист. наук, доц.  
*Татьяна Анатольевна Рассадина* — д-р соц. наук, проф.  
*Валерий Васильевич Романов* — д-р ист. наук, канд. юр. наук, доц.  
*Максим Геннадиевич Светуных* — д-р эконом. наук, доц.  
*Анна Юрьевна Тихонова* — д-р культурологии, доц.  
*Иван Альбертович Чуканов* — д-р ист. наук, проф.  
*Леонид Александрович Шайпак* — канд. ист. наук, доц.  
*Наталья Борисовна Шмелёва* — д-р пед. наук, проф.  
*Марина Михайловна Шубович* — д-р пед. наук, доц.

## Редакционный совет

*Анатолий Александрович Бакаев* — председатель, президент УлГПУ им. И. Н. Ульянова, д-р ист. наук, канд. юр. наук, проф.  
*Сергей Иванович Морозов* — Губернатор — Председатель Правительства Ульяновской области, канд. эконом. наук.  
*Тамара Владимировна Девяткина* — ректор УлГПУ им. И. Н. Ульянова, канд. эконом. наук, заслуженный учитель Р Ф.  
*Сергей Иванович Гирько* — нач. ВНИИМ ВД России, д-р юр. наук, проф.  
*Александр Дмитриевич Горбоконенко* — ректор УлГТУ, канд. тех. наук, проф.  
*Александр Сергеевич Дугенец* — глав. советник аппарата Совета безопасности РФ, заслуженный юрист РФ, д-р юр. наук, проф.  
*Александр Владимирович Дозоров* — ректор УГСХА, д-р с/х наук, проф.  
*Сергей Иванович Краснов* — ректор УВАУТА (И), канд. филос. наук, заслуженный работник транспорта РФ  
*Борис Михайлович Костишко* — ректор УлГУ, д-р физ.-мат. наук, проф.  
*Алексей Дмитриевич Арзамасцев* — зав. каф. управления и права ПГТУ, д-р эконом. наук, проф.  
*Николай Михайлович Арсентьев* — дир. историко-социологического института МордГУ им. Н. П. Огарева, д-р ист. наук, проф., член-корр. РАН  
*Владимир Владимирович Гаврищук* — глав. ред. журнала «Право и образование», д-р ист. наук, проф.  
*Александр Павлович Волков* — глав. ред. журнала «Вестник Екатеринбургского института», д-р ист. наук, проф.  
*Ананий Герасимович Иванов* — зав. каф. отечественной истории МарГУ, д-р ист. наук, проф.  
*Петр Серафимович Кабытов* — проректор по учебной работе СамГУ, д-р ист. наук, проф.  
*Михаил Митрофанович Любимов* — президент ВАНКБ, д-р тех. наук, проф.  
*Елена Константиновна Минеева* — проф. каф. отечественной истории ЧГУ им. И. Н. Ульянова, д-р ист. наук, проф.  
*Рафаэль Валеевич Шайдуллин* — проф. каф. современной отечественной истории К (П) ФУ, д-р ист. наук, проф.

# СОДЕРЖАНИЕ

## ИСТОРИЯ

### А. Ф. Агарев, Т. С. Сливин

Становление правовой подготовки обучаемых в военно-учебных заведениях России в XVIII – первой половине XIX вв. . . . . 7

### А. В. Иглин

История создания международных органов по разрешению спортивных конфликтов. . . . . 14

### К. С. Ковалёв

Деятельность Российского государства по совершенствованию уголовного и процессуального права в военной сфере в начале XVIII века. . . . . 19

### А. В. Маньков, Л. А. Шайпак

Тактика революционного терроризма партии эсеров в начале XX века. . . . . 22

### А. И. Минеев, И. Ш. Калмыков

Молодёжь и политика в современных условиях (на материалах Чувашской республики). . . . . 29

### В. В. Романов

Российское государство в процессе развития и реализации системы воинских преступлений и военно-процессуального права во второй половине XVII века. . . . . 33

## ПЕДАГОГИКА

### Л. В. Бакулина

Роль и значение контроля результатов обучения студентов иностранному языку (из опыта работы). . . . . 37

### В. В. Гриценко, О. Г. Никитина, Л. П. Шустова

Подготовка педагогов к реализации поликультурного подхода в дополнительном образовании детей. . . . . 40

### Н. В. Грувер

Актуальные проблемы организации добровольческой (волонтерской) деятельности в учреждениях высшего образования . . . . . 45

### В. В. Долгин, О. И. Доница

Теоретическое обоснование проблемы организации самостоятельной работы студентов как важнейшего компонента обучения и воспитания в вузе. . . . . 49

### О. И. Доница, М. В. Карнаухова

К вопросу об уровнях методологического знания в педагогическом исследовании. . . . . 54

### Ж. Н. Дюльдина, Н. В. Козина

Роль семейных традиций в воспитании ребенка в современном обществе. . . . . 57

### В. В. Зарубина

Образовательные проекты в системе дополнительного педагогического образования. . . . . 60

### И. В. Захарычева

Образно-эмоциональная основа преподавания музыки как средство мотивации ученика на результативную учебную деятельность и личностное развитие. . . . . 63

### Л. М. Ильина

Педагогические музеи Поволжья: к проблеме исследования. . . . . 66

### Н. Е. Колганова

Читательская компетентность младших школьников – путь к самообразованию и формированию грамотного читателя. . . . . 69

### К. В. Синякин, Ю. В. Кузнецов, А. В. Кузнецов

Ретроспективный анализ развития отечественной системы подготовки военных авиационных специалистов. . . . . 74

### Н. Н. Старостина

Теоретико-методологические основы изучения процесса профессиональной социализации личности. . . . . 79

### Е. А. Фёдорова, В. Г. Шубович

ТРИЗ-педагогика в развитии творческой активности будущих учителей информатики . . . 82

## ФИЛОЛОГИЯ

### И. Л. Балаян

Боль, негодование и поиск правды, как движущая сила творчества Лидии Сычевой . . . . . 86

### Д. А. Миронова

Категория автора в сетевой литературе . . . . . 90

### О. Г. Мукина

Феномен синестезии в русской поэзии XIX-XX веков. . . . . 93

### Р. Р. Сайфутдинова

Обзор исследований языковой игры: классификации приемов словотворчества . . . . . 96

**Л. Е. Смирнова**

Обучение студентов научному переводу  
иностранного текста. . . . . 99

**Х. Л. Ханмагомедов, А. Н. Гебекова**

Монгольская, бурятская, кетская и самодийская  
топонимия в тывинской лингвогеографической  
среде. . . . . 101

**Д.А. Анисимова, К.И. Бабушкина, В.Н. Артамонов**

О стилистической дифференциации средств  
реализации категории важности. Категория  
важности и язык газеты. . . . . 104

**В.Н. Артамонов**

Категория важности: принципы описания, место  
категории важности среди других  
функционально-семантических категорий . . . 107

**Е.И. Туйгильдина, В.Н. Артамонов, К.В. Караваева**

Риторический анализ жанров публицистики.  
Заметка и репортаж: сходство и различие. . . . 113

**О.Г. Узикова, В.Н. Артамонов**

Логический аспект семантики важности . . . . 115

**ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ****С. В. Рябушкина**

XV Международная научная конференция  
«Ономастика Поволжья». . . . . 119

**Авторы** . . . . . 124

**Правила для авторов** . . . . . 128

# CONTENTS:

## HISTORY

### A.F. Agarev, T.S. Slivin

Formation of legal training in Russian military schools in 18th and 19th centuries. . . . . 7

### A.V. Iglin

History of creation of international authorities solving sports conflicts. . . . . 14

### K. S. Kovalev

Legal proceedings in the Army of Peter the Great. . . . . 19

### A. V. Mankov, L. A. Shaipak

Tactics of revolutionary terrorism of the SR party at the beginning the 20th century . . . . . 22

### A. I. Mineev, I. Sh. Kalmykov

Youth and politics in modern conditions (on materials of the Chuvash Republic) . . . . . 29

### V. V. Romanov

Legal proceedings in the Russian Army in the 17th century. . . . . 33

## PEDAGOGICS

### L. V. Bakulina

Role and significance of test results in learning a foreign language. . . . . 37

### V. V. Gritchenko, O. G. Nikitina, L. P. Shustova

Training teachers for the implementation of multicultural approach in additional education of children . . . . . 40

### N. V. Gruver

Actual problems of organizing volunteer work in institutions of higher education . . . . . 45

### V. V. Dolgin, O. I. Donina

Theoretical justification of the problems of organizing student independent work regarded as an essential component of training and educating. . . . . 49

### O. I. Donina, M. V. Karnaukhova

Levels of methodological knowledge in pedagogical research. . . . . 54

### Zh. N. Duldina, N. V. Kozina

Role of family traditions in raising a child in modern society. . . . . 57

### V. V. Zarubina

Educational projects in system of additional pedagogical education . . . . . 60

### I. V. Zakharycheva

Imaginative and emotional basis for teaching music as a means of student motivation for productive learning activities and personal development. . . . . 63

### L. M. Ilina

Pedagogical museums of the Volga region: studying the problem. . . . . 66

### N. E. Kolganova

Reader competence of younger schoolchildren as a means of self-education and formation of a competent reader. . . . . 69

### K. V. Siniakin, Iu. V. Kuznetcov, A. V. Kuznetcov

Retrospective analysis of developing the national system of military aviation specialists. . . . . 74

### N. N. Starostina

Theoretical and methodological foundations for the study of professional identity of the socialization process. . . . . 79

### E.A. Fedorova, V. G. Shubovich

TIPS pedagogy in developing creative activity of future IT teachers. . . . . 82

## PHILOLOGY

### I. L. Balaian

Pain, anger and search for truth as a motive force of creativity of Lydia Sycheva. . . . . 86

### D. A. Mironova

Author Category in Network Literature. . . . . 90

### O. G. Mukina

Phenomenon of synesthesia in Russian poetry of the 19th and 20th centuries. . . . . 93

### R. R. Saifutdinova

Play on words research: classifying word creation techniques. . . . . 96

### L. E. Smirnova

Teaching students the scientific translation of foreign texts. . . . . 99

### Kh. L. Khanmagomedov, A. N. Gebekova

Mongolian, Buryat, Ket and Samoyedic geographical names in Tyva language geographical environment. . . . . 101

**D.A. Anisimova, K.I. Babushkina, V.N. Artamonov**  
Stylistic differentiation of means implementing  
Category of Importance. Category of importance and  
newspaper language. . . . . 104

**V.N. Artamonov**  
Category of importance: principles of description,  
importance of the category among other  
functional-semantic categories . . . . . 107

**E.I. Tuigildina, V.N. Artamonov, K.V. Karavaeva**  
Rhetorical analysis of journalistic genres. Note and  
report: similarities and differences . . . . . 113

**O.G. Uzikova, V.N. Artamonov**  
Logical aspect of importance semantics . . . . . 115

## **DISCUSSING THE PROBLEM**

**S. V. Riabushkina**  
XV International scientific conference «Onomastics  
of the Volga region». . . . . 119

**Authors** . . . . . 124

**Rules for authors** . . . . . 128

# ИСТОРИЯ

## Становление правовой подготовки обучаемых в военно-учебных заведениях России в XVIII – первой половине XIX вв.

А. Ф. Агарев, Т. С. Сливин

*Резюме.* В статье раскрываются особенности правовой подготовки обучаемых в военно-учебных заведениях России в XVIII – первой половине XIX вв.

*Ключевые слова:* подготовка офицера, правовая норма, кадеты, юнкера, руководство.

### Formation of legal training in Russian military schools in 18th and 19th centuries

A.F. Agarev, T.S. Slivin

*Abstract.* The article describes the features of the legal training of students in military educational institutions of Russia in the 18th and at the beginning of the 19th centuries.

*Keywords:* training of an officer; law; Cadets; Junker; guidance.

История развития Вооруженных Сил Российской Федерации свидетельствует о постоянном стремлении органов государственного и военного руководства вооружать командный состав правовыми знаниями и воспитывать у них уважение к законам, регламентирующим их военно-профессиональную деятельность. Как показывает исследование, проблема правовой подготовки обучающихся в военно-учебных заведениях не нова. Как всякое явление, она имеет свою давнюю историю, связанную с развитием правовых норм, обуславливающих деятельность вооруженных сил в мирное и военное время.

Ретроспективный анализ архивных, документальных, диссертационных и литературных источников позволил проанализировать степень теоретической и практической разработанности проблемы правовой подготовки в военно-учебных заведениях в дооктябрьский период истории. Он показал, что своими корнями данная проблема уходит к моменту создания регулярной армии.

Правовая подготовка офицерского состава в военно-учебных заведениях как система начала зарождаться в первых военных школах, созданных Петром Великим. Это было обусловлено, прежде всего, принятием более трех тысяч правовых актов (манифесты, именные

указы, учреждения, регламенты, уставы, объявленные указы, резолюции и др.), регламентирующих деятельность государственных и военных органов, которые необходимо было изучать и уметь использовать в повседневной деятельности войск [1, с.17-18].

Во время царствования Петра I изменились системы комплектования, обучения и воспитания армии. В начале его царствования были созданы военно-учебные заведения, которые были учреждены для приготовления знающих людей собственно к службе артиллерийской, инженерной и морской.

Однако, опыт постановки обучения в первых военных школах и службы их выпускников в армии показал недостатки в правовой подготовке офицеров. Ученики первых военных школ обучались по общим программам вне зависимости от будущего предназначения, и зачастую не получали правовых знаний необходимых для повседневной военной службы [2 с. 25-27]. Основу правовой подготовки в первых военных школах из-за отсутствия учеников по праву и уставов, регламентирующих службу в регулярной армии, подходов к преподаванию юридических дисциплин, составлял непосредственный процесс несения службы школьниками [3, с. 16-17], которые в свою очередь являлись нижними чинами армии и приводились к военной присяге при поступлении в школу [4, с. 4-8].

В первых военных школах правовая подготовка сводилась к надзору за неукоснительным выполнением предписанных правил, за неисполнительность и проступки ученики подвергались суду и наказаниям наравне с нижними воинскими чинами. О методах и формах правовой подготовки, существовавших в первых русских военно-учебных заведениях, с полной определенностью судить трудно, так как эти вопросы в изданиях петровского периода специально не рассматривались.

Существовавшая в то время система наказаний в школах носила жестокий характер и была, зачастую, связана физическим насилием. В сохранившихся канцелярских делах школ можно найти такие случаи, когда школьников

судили за буйство и разбой на улицах, за укрытельство крепостных людей и др. Приговоры военных судов за данные проступки были следующие: «прогнав шпицрутенами через полк шесть раз, написать в инженерные ученики до выслуги», или «бить при собрании учеников розгами» и др. Однако, последнее наказание нередко применялось к ученикам без суда по личному усмотрению школьного кондуктора. За так называемые «неты», то есть за прогулы уроков, на дворянских детей накладывался штраф: за первый пропущенный урок – 5 рублей, за второй – 10 рублей, за каждый следующий – по 15 рублей. Согласно школьной ведомости, за первое полугодие 1707 г. таких «штрафных денег» набралось 8545 рублей [5, с. 20]. На эти средства приобретались различные школьные инструменты и учебные пособия. Таким образом, можно утверждать, что правовая подготовка в первых военных школах не достигала желаемого результата, т. к. школьники часто нарушали предписания действующих законов.

В целях повышения эффективности правовой подготовки школьников были введены «дневные приказы» по военной школе, штрафные книги и периодические отчеты об успехах каждого из воспитанников, которые учитывались при назначении на должности [6, с. 36].

Как уже отмечалось ранее, петровскую эпоху характеризовал большой объем правовых актов, регламентировавших военную службу, но действующего механизма их изучения в первых военных школах не было, т. к. даже прохождение действующих уставов не входило в учебный курс первых военных школ отдельной дисциплиной.

В целях эффективного изучения будущими офицерами законодательства в 1700 г. была начата работа по кодификации и систематизации военного права [7, с. 109-110]. Результатом этой работы стало создание воинских артикулов (1715 г.) и воинского устава (1716 г.) [8, с. 34]. Которые и стали обязательны к изучению в первых военных школах, но не как отдельный учебный предмет. По-прежнему основным методом правовой подготовки в первых военных школах оставался метод «обучения показом».

С момента введения воинских артикулов Петра I в основу правовой подготовки было положено следующие требование к будущим офицерам «...покорными и послушными быть по своей должности и все пункты артикула право исполнять» [9, с. 27]. Кроме того, в воинском уставе и воинских артикулах большое внимание уделяется подготовке офицера как к организатору правового подготовки подчиненных. Воинские артикулы и устав Петра I стали выполнять роль учебных пособий для изучения военного права в первых военных школах.

Необходимо отметить, что значительное влияние на становление правовой подготовки в первых военных школах оказал петровской Табель о рангах от 24 января 1722 г. Петром I было осуществлено введение зависимости служебного продвижения от образования, профессиональной подготовленности и личных качеств офицера. В «Табели о рангах» были определены критерии служебного роста каждого должностного лица, связанные с его административно-правовой подготовленностью. Специальными указаниями Петр I обязывал офицеров и унтер-офицеров самостоятельно изучать военное дело, в том числе и его правовое содержание [10, № 3913].

Для организации правовой подготовки в первых военных школах существенное значение имело и то, что офицерское достоинство ставилось выше профессиональных заслуг и без колебания увольнялись офицеры, недостойные носить мундир, т. е. такие, «которым за шумство и другими непотребными их поступками, в службе быть невозможно» [11, № 3807].

Таким образом, Петром I была создана система жесткой дисциплины в рамках правового (субъективно-абсолютистского) поля. Уже в начале XVIII в. формируется принцип законности, место обычая и традиции окончательно занимает закон. Идею законности воплощает монарх – глава законодательной, исполнительной и судебной власти. «Неуважение» закона стало рассматриваться как преступление. И наоборот, соблюдение требований права объявлялось первостепенной задачей органов власти и управления, должностных и частных лиц.

Ученики первых военных школ стали изучать систематизированные частные указы, распоряжения, регламенты и манифесты, которые доводились до них чтением перед строем [12 с. 31-32]. Анализ деятельности петровской эпохи показывает, что в ней был заложен фундамент правовой подготовки будущих офицеров. Петровский период характеризуется следующими тенденциями: зарождением научно-правовой мысли; недостаточной правовой подготовленностью будущих офицеров; постоянно возрастающим уровнем требований к правовой подготовке обучаемых в военно-учебных заведениях; изучение не разрозненных источников военного права, а кодифицированных и систематизированных источников (воинский устав, воинские артикулы и др.) и др.

Сложившаяся в годы царствования Петра I при его самом непосредственном участии, система правовой подготовки в военных школах России вобрала в себя все самое лучшее и передовое из прошлого и настоящего. Несмотря на кажущееся ее тяготение к западному воен-

но-законодательному опыту, она базировалась на собственных народных основах. Именно в это время в правовой подготовке офицерского состава наиболее полно утвердились принципы «...законы и указы писать ясно, чтобы их не перетолковывать», «кто знамя присягал единой, у оною и до смерти стоять должен» [13, с. 57], отвечающие национальному характеру, традициям русского войска и социально-психологическим особенностям русских воинов.

В целом, анализ опыта организации правовой подготовки в первых военных школах позволил сформулировать ряд выводов, которые могут быть положены в основу повышения эффективности правовой подготовки в современных военно-учебных заведениях: правовая подготовка будущих офицеров должна осуществляться на основе кодификации и систематизации правовых актов, регламентирующих военную службу в мирное и военное время; в процессе правовой подготовки необходимо использовать передовой отечественный и мировой опыт военного законодательства; необходимо сочетание теоретической правовой подготовки с юридической практикой реальных условий военной службы; организация правовой подготовки будущих офицеров должна соответствовать с государственным интересам; придание патриотизму, чести и личному достоинству офицеров правовых начал и др.

Учрежденные Петром I военные школы не давали молодым дворянам полного и разностороннего общего образования, а также недостаточно готовили их к военной службе в офицерских чинах, в том числе и с юридической точки зрения. В целях преодоления создавшейся ситуации в подготовке офицерских кадров, Анна Иоанновна 29 июля 1731 г. учредила кадетский корпус [14, № 5811].

В ноябре 1731 г. утвержден был устав корпуса [15, № 6881]. В нем закладывались основы правовой подготовки кадет – устанавливался внутренний порядок, кадетским подразделениям корпуса придавалась военная организация, в обучении кадет применялись теоретическое обоснование несения военной и караульной службы, вводилось единое расписание, устанавливалось внеклассное изучение правовых основ службы и др.:

1) все кадеты, «для учения и житья с немалым покоем», должны быть помещены в корпусном доме, «по примеру Прусского, Датского и прочих королевских кадетских домов, дабы они толь меньше гулянием и непристойными обхождениями и забавами напрасно время не тратили, но во всем, как в учении, так и в прочем их состоянии и поведении, над ними непрестанное имелось надзирание»; надзиратели обязаны были иметь над вверенными им

кадетами «радетельное смотрение, дабы они во всех своих поведениях, то еже добродееание, учтивость, пристойная покорность и честь повелевает, всегда чинили, а лжи и непокорности и прочие шляхетству непристойные пороки заранее у них весьма искоренены были».

2) корпус был разделен на две роты сотенного состава; в каждой комнате помещались и имели казенный стол на 6 (7) кадет, из которых один назначается старшим («уставщиком в камратстве»); «из числа же офицеров, один капитан с поручиком наряжаются понеделно на безотлучное дежурство по всему заведению» [16, с. 28-29];

3) в дополнение и разъяснение состава учебного курса, определенного указом 29 июля, было предписано упражнять воспитанников «в солдатской экзерциции». Эти занятия назначались по уставу ежедневно; но впоследствии было указано: «впредь кадетов военной экзерциции обучать в каждую неделю по одному дню, дабы оным от того в обучении других наук препятствия не былой» [17, № 7363];

4) кадеты ставились «на караул к некоторым честнейшим постам», и приучались собираться в порядке, по сигналам, ходить строем и «во всем весьма по-солдатски поступать»; во время обеда поочередно один из них, должен читать вслух «несколько из артикулов, регламентом и указов, также и из историй или газетов и проч.» [18, № 5886].

Организация правовой подготовки будущих офицеров была связана с определенными трудностями, многое приходилось делать, что называется, «на ощупь», поэтому неизбежны были ошибки. Преподаватели редко объясняли нормативно-правовой материал, а требовали от учащихся вы зубуривания разделов уставов и «экзерциций», самостоятельная работа кадет также ограничивалась зубрежкой [19, с. 21]. Процесс обучения был однообразным и скучным без привязки к конкретному правовому полю.

Целесообразно отметить, что уже с 1731 г. предметы в кадетских корпусах были поделены на разряды [20, с. 53]. Юридические науки были отнесены «...к нужным гражданскому званию: нравоучение, право (естественное, всенародное, государственное)» [21 с. 58-59]. Однако, в 1732 г. право преподавалось более полно кадетам, которые были не способны к строевой службе или считали себя более склонными к службе статской [22, № 9532].

Значительное место в правовой подготовке будущих офицерских кадров отводилось правовому воспитанию. За нарушение дисциплины и правопорядка кадеты подвергались различным наказаниям, основной смысл которых состоял в «угрозе бесчестия и пренебрежения».

Дальнейшие изменения в правовой подготовке связаны с отменено распоряжения в

1763 г., по которому ротные унтер-офицеры из воспитанников были обязаны дежурить, вести ротное хозяйство и наблюдать за порядком в помещениях [23, № 12338]. Данные обязанности было решено возложить на особых унтер-офицеров из войск, а производство достойных воспитанников в звание фельдфебелей, сержантов, каптенармусов и фурыеров стало почетной наградой [24, № 12136]. Данный факт, несомненно, снизил уровень привития необходимых правовых знаний младшего командира воспитанникам кадетских корпусов.

11-го сентября 1766 г. был утвержден новый устав Сухопутного кадетского корпуса, который получил наименование Императорского [25, № 12741]. Анализируя устав 1766 г. и его приложения, можно сделать вывод, что руководящими началами правовой подготовки служили следующие положения:

1) правовая подготовка в кадетском корпусе имела целью «украсить сердце и разум делами и науками, потребными гражданскому судье и воину»;

2) успех правовой подготовки зависит преимущественно «от удачного выбора начальствующих и учителей, одаренных здравым разумом и благонравием, <...> пример есть действительней всех наставлений <...> Без хороших воспитателей тщетны все предписания»;

3) внутренний порядок должен «отвращать кадет от праздности», приучать их самих к уходу за собой, и «не производить в юношах вредительных воображений страха, которых трудно истребить, когда единожды вкоренятся» и др.

Все необходимые правовые знания для исполнения воинских должностей передавались «наставлением и самым делом». Для практического ознакомления старших воспитанников с порядком судопроизводства, предписано было назначать их аудиторами в учрежденное при корпусе «судебное место для воинских и гражданских дел», а также разрешено «допускать кадет только для слушания» в общие судебные установления [26, с. 35].

Однако, комиссия под председательством кабинет-секретаря Екатерины II П. В. Завадовского в 1784 г. обратила внимание на то, что в корпусе были исключены из курса преподавания гражданские науки (нравоучение, право (естественное, всенародное, государственное) и государственная экономия) [27, Т.3, Т.1]. Так в корпусе преодолевали многопредметность устава 1766 г., просто «выбросив» 5 предметов из курса, за недостатком времени на их прохождение [28, № 6, № 4].

Необходимо отметить, что в военно-учебных заведениях того времени основное вни-

мание обращалось на внешнюю, показную сторону военного образования – строевую подготовку и воинскую дисциплину. В силу этих обстоятельств было предписано: ежедневно проводить разводы и занятия строевой подготовкой с кадетами; ежедневно назначать караул из них под командованием обер-офицера; привлекать в корпуса лучших офицеров-строевиков; ужесточать наказания, отдавая предпочтение наказаниям телесным [29, с. 49]. Такая постановка дела развивала у будущих офицерах понимание необходимости соблюдения уставов и воинской дисциплины, но правовых знания не были осознанными и зачастую сводились к знанию определенных артикулов и регламентов без понимания причин их возникновения. Кроме того, уровень правовой подготовки кадет заметно снижался из-за слабого преподавания правовых дисциплин и пренебрежения учителями таким методом воспитания как личный пример.

Действенных рекомендаций по изменению преподавания правовых дисциплин комиссия П. В. Завадовского не предложила. Организация их преподавания осуществлялась без общего руководства военным министерством, определялась по усмотрению начальства корпусов. Кроме того, не было печатных руководств по уставам, литографированных записок для чтения лекций; все сведения о законах и приказах переписывались с листов преподавателей, или под их диктовку [30, № 10 и др].

Повышению эффективности правовой подготовки в военно-учебных заведениях, укреплению воинской дисциплины и правопорядка в них способствовала разработанная в 1822 г. были утверждены «Правила, долженствующие служить руководством при аттестовании господ камер-пажей, пажей, кадет и дворян в кондуитных списках со стороны их поведения и достоинства» [31, с. 56].

В них отмечалось, что: «Принимая за основание, что одно только точное определение проступков, в кои могут попадать воспитанники, доставит средство безошибочно и удобно оценивать их поведение, все таковые проступки были разделены на 4 разряда: первый – маловажные, кои происходят от ветренности, но без намерения или умысла; второй – значительные, при коих уже есть умысел и обнаруживается склонность к низким и дерзостным поступкам; третий – низкие, как пьянство, воровство, разврат разного рода; четвертый – дерзостные, т.е. неповиновение, грубость и дерзость против начальства» [32, с. 197].

Сообразно с таким подразделением проступков на разряды, воспитанников распределяли на категории, оценивая их поведение по столбальной шкале. Воспитанники, которые «при совершенном благонравии не делают ни

одного из означенных проступков» должны были именоваться «отличными» и отмечались за поведение 100 баллами; «весьма хорошие» получали от 90 до 98 баллов; «хорошие» – от 30 до 69 баллов; «худые» – от 1 до 29 баллов и «безнадежные», «которые впадают в низкие и дерзостные проступки, или сказать в пороки и при всех употребляющих средствах не подают надежды к исправлению», получали 0 баллов и подлежали увольнению из военно-учебного заведения.

Разрядная система, учитывающая поведение кадет и юнкеров, получила свое дальнейшее развитие во второй половине XIX века, когда были созданы новые типы военно-учебных заведений (военные и юнкерские училища).

Использование балльной шкалы для оценки поведения юнкеров в военно-учебных заведениях Российской Империи позволяло дать более точную оценку каждому обучаемому в отдельности и состоянию правопорядка и воинской дисциплины в подразделении в целом, а также вести командирам целенаправленную работу по правовой подготовке будущих офицеров. Для самих обучаемых такая методика оценки была хорошим стимулом и заставляла постоянно работать над устранением своих недостатков.

В апреле 1830 г. были утверждены «Общие положения и устав для военно-учебных заведений» [33 т. V, 3598, 3615], которые впервые ввели в учебный курс кадетских корпусов законоведение. Законоведение включало изучение «российских гражданских и военных законов» в младшем классе высшего курса по одной и в старшем – по две лекции в неделю; кроме того, положено было «еженедельно читать воспитанникам при собрании рот, статьи из свода военно-уголовных законов и другие узаконения, нужные к утверждению их в соблюдении субординации и воинского порядка», что служило своеобразным аналогом еженедельных «читок» приказов в военно-учебных заведениях [34, с. 385, 941].

В основу правовой подготовки были положены требования руководящих документов, такие как: «1) все, что имеет влияние на образование мыслей должно входить в соображение при нравственном и правовом воспитании; 2) главнейшее и решительнейшее влияние на образ мыслей, на сердце и характер имеет Вера и закон; 3) из всех нравственных чувств, после Веры важнейшее есть чувство долга; истинная честь нераздельна с истинной нравственностью, основанием которой должно быть добросовестное исполнение всего того, что требуется долгом; 4) к награждениям и наказаниям должно прибегать с возможной разборчивостью, наблюдая притом строгую справедливость и соразмерность, как со сте-

пенью и родом достоинства или виновности и с прежним поведением воспитанника, так и, в особенности, с намерением, которое служило побуждением поступка; 5) все приказания и запрещения воспитателей должны быть определяемы только по сущей необходимости и для действительной пользы воспитанников, которые затем уже обязаны исполнять их совершенно и постоянно» [35, с. 2, с. 70]. Сверх этих общих требований, в уставе подробно определены были обязанности батальонного и ротных командиров, а также и отделенных офицеров, по отношению к нравственному и правовому воспитанию кадет [36, с. 377-395, 403-430].

В дальнейшем для повышения эффективности правовой подготовки кадет в 1847 г. был предпринят пересмотр учебных программ кадетских корпусов. В руководящих указаниях данных к пересмотру программ законоведения было отражено следующие: «Благоденствие общественное зиждется на честном исполнении каждым своего долга, который в государстве определяется положительными законами; уважение к этим законам, всех и каждого, служить ручательством благосостояния государственного. Уважать можно только то, что знаешь, а потому воспитанникам военно-учебных заведений, кроме познаний о законодательстве собственно военном, прямо отвечающих их военному назначению, необходимо и познание общих законов своего отечества. Но для воспитанников не столь важно запомнить большую массу фактов, относящихся к положительному законодательству России, сколько необходимо развить вообще свои познания об основных истинах, из которых проистекает и на которых утверждается законодательство всякого благоустроенного государства, и за тем – о духе законодательства собственно отечественного» [37, с. 133-135].

Кроме того, в 1847 г., составлены были подробные правила об издании учебных руководств для военно-учебных заведений [38, 20982 и 20983]. На основании этих указаний тогда же изданы были новые программы, конспект и самое руководство по законоведению [39]; вместе с тем, на преподавание основных юридических понятий и общих законов Российской империи назначалось в кадетских корпусах еженедельно по две лекции в общем их курсе, а на изучение военных законов, как административных, так и уголовных, – по две же лекции в курсе специальном. Изучение «Воинских уставов» производилось вне учебного времени [40, с. 17-18].

Согласно «Наставление для образования воспитанников военно-учебных заведений» (1849 г.) преподавание воинских уставов должно было иметь три цели: «1) твердо укоренить

в воспитанниках сведения, необходимые им на поприще военном, непосредственно при поступлении их на службу действительную; 2) дать прочное приготовление тем из них, которые пожелают окончить свое образование в высших заведениях специальных (Военной академии и училищах: Главном инженерном и Артиллерийском); 3) указать путь, которым каждый воспитанник может, впоследствии на самой службе, трудом самостоятельным изучать общее направление, дух и развитие военного искусства в современном его состоянии, и предостеречь от идей и теорий ложных, которые он может встретить при чтении многих военных сочинений».

При этом указывалось, что «дух преподавания должен быть по преимуществу практический: умствования отвлеченные, чисто теоретические, следует решительно устранить, каждое правило должно истекать из опыта и привести, непосредственно, к применению практическому» [41 с. 44].

Законоведение, как было сказано в «Наставлении...», должно было составлять для воспитанника военно-учебных заведений «и важное средство умственного развития, и необходимое условие образования человека в обществе, которому он принадлежит многообразно и как член семейства, и как житель Государства, и как оберегатель порядка, спокойствия, безопасности и славы своего Отечества. Изучение законоведения в военно-учебных заведениях тем важнее, чем обширнее будет, впоследствии, круг его деятельности, чем многочисленнее будут точки соприкосновения его с обществом, и чем, по естественному ходу своих успехов умственной деятельности, будет образованнее и самое общество, которого он готовится быть членом».

Анализ учебных программ кадетских корпусов показывает, что данная дисциплина «Законоведение (военное законоведение)» являлась обязательной. В программах были четко определены цели изучения предмета «Законоведение». При этом от иллюзорных целей, таких как, например, изучить все законодательство Российской Империи, сразу отказались. Воспитаннику военно-учебного заведения не столь важно было запомнить «большую массу фактов, относящихся к законодательству России, сколько необходимо было развить свои понятия об основных истинах, из которых проистекает и на которых утверждается законодательство всякого вообще благоустроенного Государства, и уже затем получить знания о духе законодательства собственно отечественного».

В «Руководстве по законоведению» для военно-учебных заведений (1854 г.) говорилось о том, что «сила закона есть сила чисто нравственная и повиновение законам должно быть

основано не на страхе и принуждении, а на совести» [42].

Для формирования практических правовых навыков и умений у кадет преподавателям законоведения предписывалось:

«1. Подробно излагать систему, в которой расположены наши отечественные узаконения в Своде Законов, объясняя, что эта система есть приложение того же самого понятия о существе законов Государственных и их видах к частным узаконениям России.

2. Составлять аналитическое оглавление каждого тома, чтобы вполне ознакомить воспитанников с содержанием Свода; оглавление это отнюдь не учить наизусть, но заставлять по нем воспитанников как можно чаще приискивать требуемые законы в подлежащем томе, поставив предметом самой заботливой и внимательной со своей стороны деятельности: довести воспитанников до такого знакомства с содержанием и расположением Свода, чтобы они были в состоянии приискивать требуемые узаконения в Своде, как слова в лексиконе» [43, с. 140-141].

Только после изучения в таком духе и объеме государственного и гражданского законодательства Российской Империи кадеты приступали к подробному изучению военного законодательства. В специальной части военного законоведения говорилось о том, что «должно иметь в виду разъяснение кадетам с достаточной подробностью основных начал уголовного и судебного права, чтобы дать им возможность впоследствии сознательно исполнять их обязанности в полковом и в военном судах» [44].

Поэтому изучение военных законов составляло для военно-учебных заведений один из самых существенных и важных предметов всего учебного курса. При изучении военного законодательства предписывалось изучать следующие темы: «1) состав военных сил России; 2) способы их комплектования; 3) сущность учреждений военного управления; 4) обязанности лиц, войско составляющих, как постоянные, так и временные (командировки, поручения и т.п.); 5) главнейшие постановления военно-уголовных законов; 6) обязанности и образ действия военно-следственных и военно-судных комиссий и их членов; 7) административные отношения офицера к начальникам и подчиненным и форма переписки с ними во всех случаях и видах» [45, с. 142-143].

Помимо получения теоретических знаний в области права воспитанники военно-учебных заведений на практических занятиях по «Законоведению» изучали в виде особых задач и примеров служебную переписку и военно-судное производство. Это было необходимо для того, чтобы будущие офицеры «могли быть

и судьями, чтобы тотчас же добросовестно и непогрешительно умели они творить суд и расправу во имя военных законов».

Определенный интерес для исследования правовой подготовки курсантов представляет введение должностей юрисконсультанта (1836 г.) и помощника юрисконсультанта (1841 г.) при Военном министерстве. В их обязанности входила проверка правильности изложения дела, полноты справочного материала и правильности вынесения решения. Кроме этого, им было предоставлено право изложения своего мнения о законности порядка производства по делу и соответствие законодательству вынесенного решения по делу [46, с. 35].

Все военно-учебные заведения имели свои библиотеки, с особыми отделами как для преподавателей и воспитателей, так и для воспитанников; библиотеки с 1848 г. пополнялись согласно нормальному каталогу, составленному в Учебном комитете штаба военно-учебных заведений [47], на обязанности которого лежало издание время от времени дополнений к этому каталогу. Кроме того, в военно-учебных заведениях был составлен каталог книг, и соответствии с которым комплектовались библиотеки, и кадетам запрещалось читать что-либо постороннее. Если им присылали какие-либо книги из дома, то они обязаны были показать их командиру роты, который решал, стоит ее читать кадету или нет. Так же через командира роты проходила вся переписка кадет. Увольнения в город были минимальны и чаще всего были групповыми в сопровождении офицера.

В целом, в конце 1834 г. было начато постоянное издание печатных приказов по военно-учебным заведениям, с общей нумерацией, продолжавшейся до 1863 г.; с 1844 г. приказы Высочайше повелено было доставлять министрам и главноуправляющим, в ведении которых находились специальные военно-учебные заведения, с тем, чтобы по объявленные в приказах распоряжения по нравственно-правовому и физическому воспитанию применялись в них.

#### *Литература:*

1. Спортивный арбитраж. М.: ФОН, 1996, 257 с.
2. Ищенко С. А. Правовая характеристика и система спортивных арбитражных судов (САС) в международном спортивном движении (МСД) // Государство и право. 2002. № 12. 68 с.
3. Бриллиантова А. М., Кузин В. В., Кутепов М. Е. Международный спортивный арбитраж. М.: 2002. 234 с.
4. Иглин А. В. Спорт и право (международный аспект). М., 2012.
5. Ст. ст. 56, 57 Устава УЕФА (Устав союза европейских футбольных ассоциаций), ст. 12.9 Внутренних правил ФИФА (Международная федерация баскетбола). Ст. S 1 Кодекса спортивного арбитража.
7. Бриллиантова А. М., Кузин В. В., Кутепов М. Е. Международный спортивный арбитраж. М.: 2002. 347 с.
8. Галкин В. В. Спортивный арбитраж: генезис и современное состояние // www.SportManagement.ru.
9. Ст. S6 Кодекса спортивного арбитража.
10. Бриллиантова А. М., Кузин В. В., Кутепов М. Е., Указ. соч., с. 346.
11. Ст. 69 Устава Международного спортивного арбитражного суда 30 июня 1984г с поправками от 20 сентября 1990г // Спортивный арбитраж. М.: ФОН, 1996.
12. Бриллиантова А. М., Кузин В. В., Кутепов М. Е., Указ. соч., с. 375.
13. Кучерена А. Коллегия // Российский Правовой Журнал. Том 2. 2002. № 6. С. 402.

# История создания международных органов по разрешению спортивных конфликтов

А. В. Иглин

*Резюме.* В настоящее время роль и значение международного арбитража как органа по разрешению международных спортивных споров становится все более весомой с активностью обращений в третейские суды и Международный спортивный арбитражный суд. В последние годы спортивные соревнования стали приносить доход в сотни раз превышающий любые другие виды деятельности. В связи с этим целесообразно говорить о нарастающем внимании мировой общественности к законности и правомерности всех мероприятий, связанных со спортсменами, спортивными соревнованиями. Участившиеся скандальные ситуации и споры вокруг спорта не оставляют сомнений в том, что в самом ближайшем будущем количество обращений в высшую судебную инстанцию в области спорта – Международный спортивный арбитражный суд – возрастет. В связи с этим автор попытался осветить наиболее значимые вопросы и проблемы становления международных спортивных арбитражных органов.

*Ключевые слова:* спорт, спортсмены, арбитраж, Международный арбитражный спортивный суд, спортивные конфликты, Международный олимпийский комитет.

---

## History of creation of international authorities solving sports conflicts

A.V. Iglin

*Abstract.* Now the role and importance of international arbitration as an institution solving international sports disputes become more and more meaningful due to the number of appeals to the arbitration courts and the International sports arbitration tribunal. Recently sports competitions have become the great source of income. In this regard, it is important to speak about the increasing attention of the world community to legality and legitimacy of all the events involving athletes. Frequent scandalous situations and numerous disputes leave no doubts that in the nearest future the number of appeals to the International sports arbitration tribunal will increase. In this very article the author tried to consider the most significant questions and problems connected with creation of the international sports arbitral authorities.

*Keywords:* sport, athletes, arbitration, International arbitration sports tribunal, sports conflicts, International Olympic Committee.

---

Характерной особенностью нынешнего этапа развития спорта является учреждение специализированных органов урегулирования споров в сфере спорта. В частности под руководством действующего в свое время Президента Международного олимпийского комитета (МОК) Хуана Антонио Самаранча, одной из таких инициатив было создание Международного спортивного арбитражного совета, при котором был создан Международный спортивный арбитражный суд, расквартированный в Швейцарии, в Лозанне. Он уполномочен рассматривать все споры, возникающие в области спорта на международном уровне. Что касается точного времени организации Международного спортивного арбитражного суда как главного органа урегулирования международных конфликтов в спортивной сфере, то среди наших исследователей встречаются расхожие мнения.

Так, В. В. Кузин считает, что решение о создании международного Спортивного арбитражного суда было принято МОК в 1983 году и знаменовало собой учреждение органа урегулирования спортивных споров под руководством Международного олимпийского комитета, а предложение об этом было изложено на сессии МОК в Баден-Бадене [1].

Однако С. А. Ищенко в статье «Правовая характеристика и система спортивных арбитражных судов (САС) в международном спортивном движении (МСД)» указывает на то, что предложение о создании Спортивного Арбитража было вынесено на 85-й сессии МОК в 1982г. в Риме, а сам Суд был создан в ноябре 1984 г. [2]

Так или иначе, первоначально входивший в состав МОК Спортивный арбитражный суд, обладающий собственным Уставом и Регламентом, со временем приобрел полную независимость, став международным арбитражным судом, получившим всеобщее признание благодаря высокому юридическому качеству вынесенных им решений. Это было подтверждено в постановлении Швейцарского федерального суда об обжаловании одного из вынесенных решений от 1993 г., в котором говорилось, что Спортивный арбитражный суд является автономным арбитражным органом в организационном плане, выносящим решения по случаям, которые ему представляются на рассмотрение, опираясь на находящиеся в его распоряжении права [3].

Таким образом, можно говорить о вхождении Международного спортивного арбитражного суда в систему международных судебных учреждений, которые являются частью международных организаций. Данная система характеризуется взаимодействием международных судебных учреждений не только друг с другом (например, в вопросах общей подсудности) или с иными международными организациями (например, при привлечении специалистов из этих организаций для разрешения каких-либо вопросов в ходе судебного разбирательства или в случае дачи консультативных заключений по запросу этих организаций), но и с другими субъектами международного права (например, при выдаче преступников какому-либо государству) [4].

Окончательное обособление Международный спортивный арбитражный суд получил в ноябре 1994 г., чему предшествовал ряд изменений в структуре этого органа.

Во-первых, с целью усиления гарантий прав сторон перед международным Спортивным арбитражным судом Швейцарский федеральный суд в июне 1993 года принял принципиальное решение о создании Международного арбитражного совета в области спорта (МАСС), для оказания содействия урегулированию споров в области спорта путем использования арбитража, охранять независимость САС и права сторон, который и был создан в январе 1994 года. Это решение привнесло ряд изменений не только в структуру Суда, но и в организацию его деятельности, т. к. с этого момента именно на МАСС были возложены обязанности по обеспечению необходимых административных и финансовых сторон деятельности Спортивного арбитражного суда, а также формирование состава арбитров САС. Таким образом, на МАСС легли функции, которые ранее исполнял Международный Олимпийский комитет.

Во-вторых, дальнейшее реформирование и совершенствование деятельности суда связано с признанием международными и национальными федерациями, национальными олимпийскими комитетами и другими спортивными организациями того факта, что международный Спортивный арбитражный суд является единственным компетентным судебным органом по апелляциям против решений внутренних судебных инстанций. Оговорки об этом уже внесены в уставы и другие регламентирующие деятельность различных спортивных организаций документы. Например, подобное указание содержится в гл. V ст. 74 Олимпийской хартии, основном документе, регламентирующим проведение Олимпийских игр, – «Арбитраж» [5].

Очевидно, что с введением таких новшеств Устав и Регламент в первоначальной редакции

просто не могли регулировать споры, касающиеся спорта. Редактирование текста также не решало эту проблему, т.к. согласно ст.74 Устава международного спортивного арбитражного суда от 30.06.1984 с поправками от 20 сентября 1990 г., изменение Устава могло иметь место только в случае внесения предложения исполкомом или сессией МОК, в то время как сам Суд уже приобрел независимость от МОК, и этот вопрос тоже нужно было закрепить в документах. Следовательно, было необходимо принятие новых документов, регулирующих деятельность Спортивного арбитражного суда. В связи с этим 22 ноября 1994 г. был принят Кодекс спортивного арбитража (КСА), состоящий из двух частей: Устава органов, совместно действующих по урегулированию спорных вопросов в области спорта, и Регламента, действующего в настоящее время.

Тем не менее, с принятием Кодекса спортивного арбитража реформирование деятельности САС не прекратилось, и в 1996 г. в его организационную структуру были введены такие новые подразделения как палаты *ad hoc* и децентрализованные отделения, которые облегчают доступ к решению спорных вопросов в области спорта. А в 1999г. в КСА был включен еще один раздел: «Регламент посредничества КСА».

В настоящее время для урегулирования вопросов, касающихся разногласий в области спорта, при применении арбитражной процедуры создано два основных органа Международный арбитражный совет в области спорта (МАСС) и спортивный арбитражный суд (САС) [6].

Юрисдикции САС подлежат только те споры, касающиеся спорта, стороны которых заключили специальное арбитражное соглашение, либо если в уставах и регламентах спортивных организаций содержится положение, согласно которому спор может быть решен при применении правил арбитражных процедур. Правом обращения за защитой в САС обладают только те спортивные организации, в уставе которых предусмотрен такой способ разрешения конфликта. В то время как прежде в ст.5 Устава Спортивного арбитражного суда от 30.06.1984 г. с поправками от 20.09.1990 г. было предусмотрено право обращения в этот суд любому физическому или юридическому лицу, могущему быть опороченным.

Международный арбитражный совет в области спорта (*Tribunal Arbitral du sport*) был учрежден Международным олимпийским комитетом, Ассоциацией международных федераций по летним олимпийским видам спорта (ASOIF), Ассоциацией международных федераций по зимним олимпийским видам спорта (AIWF) и ассоциацией олимпийских комите-

тов (АНОС), в ознаменование чего 22.06.1994 г. в Париже было подписано соответствующее соглашение «Соглашение об учреждении Международного арбитражного совета в области спорта», получившее неофициальное название «Парижское соглашение».

В соответствии с преамбулой «Парижского соглашения», основной целью создания МАСС являлось обеспечение полной независимости Спортивного арбитражного суда, а также соблюдение прав сторон перед ним.

Согласно указанному документу определялись следующие основные организационные аспекты деятельности МАСС:

- назначено двенадцать членов МАСС – по четыре члена от каждой стороны, подписавшей соглашение;

- определены объемы финансирования деятельности МАСС и Спортивного арбитражного суда;

- был разработан механизм финансирования деятельности МАСС и САС, суть которого заключается в том, что доли, вкладываемые сторонами-учредителями, должны были вычитаться из средств, которые перечислял им МОК из доходов, получаемых за счет продажи прав телевизионного вещания, относящегося к Олимпийским играм. В качестве показателя можно привести данные за 2000 г., когда бюджет МАСС и САС составлял 1.8 млн. швейцарских франков [7]. Поводом для подобных изменений послужило обращение в Швейцарский федеральный суд спортсмена-наездника Элмара Гунделя, который требовал отменить решение САС, мотивируя это тем, что САС является зависимым от МОК органом и не обеспечивает беспристрастного рассмотрения дел [8].

Вступивший в силу 22.11.1994 г. Кодекс спортивного арбитража несколько изменил положения «Парижского соглашения», касающиеся организации и полномочий деятельности МАСС, также был внесен ряд уточнений.

В первую очередь необходимо рассмотреть состав МАСС, который рассматривается в ст. S 4 КСА и согласно которой МАСС должен состоять из 20 юристов самой высокой квалификации. Международный арбитражный совет в области спорта выбирает президента из числа своих членов. МАСС выполняет свои обязанности или самостоятельно, или через посредство Правления, которое состоит из Президента и двух вице-президентов МАСС, президента Палаты обычного арбитража и президента Палаты апелляционного арбитража САС. Правление собирается по инициативе Президента МАСС.

Все члены МАСС назначаются на четыре года. При назначении члены МАСС подписывают декларацию, согласно которой они обязуются выполнять свои функции персонально, со всей объективностью и независимостью, в

соответствии с положениями Кодекса, а также сохранять конфиденциальность, предусмотренную статьей R43 КСА. Члены МАСС не могут быть включены в список арбитров САС и выступать в качестве советников одной из сторон в процессе рассмотрения спора. Кроме этого ст. S 11 КСА предусмотрена возможность отвода члена МАСС или его структурного органа Правления, в случаях, когда есть основания сомневаться в независимости судей от какой-либо стороны разбирательства, которое должно стать предметом решения МАСС или Правления. Предусматривается и обязательность самоотвода члена МАСС, в случаях, если в суде должно рассматриваться спор, в котором в качестве стороны выступает спортивная организация, к которой он принадлежит, или если один из членов адвокатской коллегии, в которой он состоит, является советником или арбитром в разбирательстве. В этом случае отведенный член МАСС или Правления не имеет права принимать участия в принятии решения и даже не получает какой-либо информации о ходе рассмотрения этого дела.

Были внесены изменения и уточнения, касающиеся непосредственно функций МАСС. Так, согласно КСА МАСС выполняет следующие функции [9]:

- 1) принимает и изменяет Кодекс международного спортивного арбитража;

- 2) избирает из числа своих членов на период в четыре года:

- президента по предложению МОК;

- двух вице-президентов (одного - по предложению международных федераций, другого - по предложению национальных олимпийских комитетов);

- президента Палаты обычного арбитража и президента Палаты апелляционного арбитража САС;

- заместителей президентов двух названных палат;

- 3) намечает кандидатуры для формирования списка арбитров САС (ст. S 3);

- 4) занимается отводом и лишением полномочий арбитров, а также выполняет другие функции, предусмотренные его процедурным регламентом;

- 5) обеспечивает финансирование САС, для чего: получает и распоряжается, согласно финансовому регламенту САС, фондами, предназначенными для его функционирования; утверждает бюджет САС, подготовленный канцелярией САС; утверждает годовые отчеты САС, составляемые канцелярией;

- 6) назначает Генерального секретаря САС;

- 7) осуществляет основной контроль за деятельностью Канцелярии САС;

- 8) использует, если считает это необходимым, региональные арбитражные структуры

– постоянные или *ad hoc* (специально создаваемые для данного случая);

9) создает, если считает это необходимым, фонды содействия для облегчения обращения в САС и определяет порядок их использования;

10) может принимать любые другие меры, которые считает необходимыми.

Что же касается самой организации деятельности МАСС, то он собирается каждый раз, когда этого требует деятельность САС, но не реже, чем один раз в год. Решение МАСС считается законным только в том случае, когда за его принятие проголосовало не менее половины его членов, причем члены МАСС не могут быть кем-либо представляемы. Решения принимаются простым большинством голосов по всем вопросам деятельности МАСС, кроме случаев внесения изменений в Кодекс спортивного арбитража. В принятии решений имеет право участвовать и Генеральный секретарь САС, выполняя функции Секретаря МАСС, с правом совещательного голоса.

Примечательным является и то, что Президент МАСС является одновременно Президентом САС, и он занимается решением административных задач, возникающих по ходу деятельности МАСС [10]. Кроме того, голос президента МАСС является решающим при равенстве голосов при принятии решения.

Второе звено в цепочке спортивного арбитража – Спортивный арбитражный суд (САС) – в настоящее время состоит из двух основных структурных подразделений: Палаты обычного арбитража и Палаты апелляционного арбитража.

В структуру САС входят также и так называемые децентрализованные подразделения в виде постоянно действующих отделений, созданных по решению МАСС 1996г. в Сиднее (Австралия) и Денвере (США), которое в 1999 г. было переведено в Нью-Йорк. Кроме того, в рамках САС создаются и действуют такие специализированные организационные структуры как Палаты *ad hoc*, созданные специально по случаю Олимпийских игр или каких-либо иных крупных соревнований. Предназначение Палат *ad hoc* заключается в разрешении конкретного спора.

В состав САС входит также Канцелярия, состоящая из Генерального секретаря и его советников, которые исполняют его обязанности, в случаях, когда Генеральный секретарь не может в силу тех или иных причин исполнять их самостоятельно.

Канцелярия осуществляет функции по обеспечению поддержания связи со сторонами спора, определяет, в какую из палат САС направляется на рассмотрение спор, осуществляет уведомление сторон о ходе разбиратель-

ства спора, назначает сроки, в течение которых формируется группа арбитров, а также занимается подсчетом издержек, понесенных сторонами в ходе рассмотрения дела.

В целом, деятельность САС регулируется Кодексом спортивного арбитража, исключение составляют лишь Палаты *ad hoc*, функционирование которых осуществляется на основе специально утверждаемых МАСС арбитражных регламентов.

Деятельность по разбирательству споров в Палатах САС выполняют его арбитры, численность которых в соответствии со ст. 5 13 КСА составляет 150 человек. Срок исполнения ими своих полномочий длится 4 года. Список арбитров САС формирует МАСС, исходя из того, что арбитры САС должны обладать признанной компетентностью в области спорта и иметь юридическое образование. Общий принцип назначения судей САС закреплен в ст. 5 14 КСА.

По окончании формирования списки арбитров публикуются.

При назначении арбитры САС подписывают декларацию, в соответствии с которой они обязуются выполнять свои функции лично, со всей объективностью и независимостью, согласно положениям Кодекса.

Во вторую очередь в КСА четко определены руководящие должности САС. Возглавляет этот орган Президент, который, как уже ранее упоминалось, является и Президентом МАСС.

Руководство Палатой обычного арбитража и Палатой апелляционного арбитража осуществляют Председатели и их заместители, которые избираются МАСС, на них распространяются те же правила замещения должностей, отвода и самоотвода при наступлении указанных в КСА условий.

Консультационная деятельность САС характерна для него с самого начала его функционирования. Устав 1984 г. предусматривал, что «САС может давать консультации по вопросам юридического характера, касающимся практики развития спорта и любой спортивной активности» [11].

В течение 10 лет консультационная деятельность САС отличалась полной доступностью для всех спортивных организаций и для отдельных спортсменов. Это обеспечивалось положениями ст.65 Регламента 1984г. Кодекс спортивного арбитража, принятый в конце 1994 года, ввел значительные ограничения в консультационную деятельность САС. В соответствии со статьей R 60 КСА в настоящее время только «Международный олимпийский комитет, международные федерации, национальные олимпийские комитеты, ассоциации, признанные МОК, и Организационные комитеты Олимпийских игр могут обратиться

в САС за консультацией по любым правовым вопросам, касающимся спортивной практики, развития спорта или любой деятельности, связанной со спортом».

Необходимость введение ограничений была связана с рядом обстоятельств, в качестве важнейших из которых, по мнению авторов монографии «Международный спортивный арбитраж» выступали следующие:

- во-первых, значительное количество консультационных запросов касаются частных вопросов, не имеющих достаточно широкого распространения в практике спортивной деятельности, поэтому ответы на них имеют чисто «индивидуальный» характер;

- во-вторых, многие запросы по своему характеру являются не столько консультационными, сколько фактически апелляционными, поэтому они отклоняются САС [12].

Но к этим основным функциям прибавляется еще одна немаловажная миссия САС: он осуществляет процедуру посредничества между сторонами на основании заключенного между ними соглашения об обязанности какой-либо из сторон с помощью посредничества САС проявить «добрую волю» в урегулировании спорного вопроса. Для регламентирования этой функции в 1999 в КСА был включен соответствующий раздел, который носит название «Регламент посредничества САС».

Таким образом, Спортивный арбитраж является особым видом арбитража, имеющим собственное обособленное и самостоятельное судебное учреждение, хотя бытует мнение, что его самостоятельность носит фиктивный характер, т.к. в финансовом отношении международный спортивный арбитраж продолжает зависеть от МОК. Одним из сторонников этого утверждения является известный российский адвокат Анатолий Кучерена, представлявший в САС интересы российских лыжниц, лишенных наград и дисквалифицированных за применение допинга во время Олимпийских игр в Солт-Лейк Сити [13].

Тем не менее, спортивный арбитраж обладает нормативной базой, регулирующей его деятельность, представляющую собой Кодекс спортивного арбитража, который позволя-

ет ему выносить окончательные решения без права их обжалования.

К отличительным чертам осуществления спортивного арбитража относится и многообразие функций, возложенных на САС, с учетом всех возможных потребностей спортсменов и организаций в правовой помощи.

Немаловажной является и дифференциация функций на апелляционную и обычную процедуру. При проведении апелляционной процедуры четко прослеживается необходимость взаимодействия с различными спортивными организациями, т. к. рассматривается справедливость вынесенных решений по отношению к спортсмену именно ими. Это взаимодействие направлено в сторону совершенствования нормативных актов, издаваемых этими организациями, защиту интересов спортсменов, выработку общих принципов при вынесении решений. Нельзя не отметить и разветвленную структуру спортивного арбитража, которая помогает ему быстро и справедливо выносить решения в соответствии с возложенными на него функциями.

#### *Литература:*

1. Спортивный арбитраж. М.: ФОН, 1996, 257 с.
2. Ищенко С. А. Правовая характеристика и система спортивных арбитражных судов (САС) в международном спортивном движении (МСД) // Государство и право. 2002. № 12. 68 с.
3. Бриллиантова А. М., Кузин В. В., Кутепов М. Е. Международный спортивный арбитраж. М.: 2002. 234 с.
4. Иглин А. В. Спорт и право (международный аспект). М., 2012.
5. Ст. ст. 56, 57 Устава УЕФА (Устав союза европейских футбольных ассоциаций), ст. 12.9 Внутренних правил ФИФА (Международная федерация баскетбола).
6. Ст. S 1 Кодекса спортивного арбитража.
7. Бриллиантова А. М., Кузин В. В., Кутепов М. Е. Международный спортивный арбитраж. М.: 2002. 347 с.
8. Галкин В. В. Спортивный арбитраж: генезис и современное состояние // www.SportManagement.ru.
9. Ст. S6 Кодекса спортивного арбитража.
10. Бриллиантова А. М., Кузин В. В., Кутепов М. Е., Указ. соч., с. 346.
11. Ст. 69 Устава Международного спортивного арбитражного суда 30 июня 1984г с поправками от 20 сентября 1990г // Спортивный арбитраж. М.: ФОН, 1996.
12. Бриллиантова А. М., Кузин В. В., Кутепов М. Е., Указ. соч., с. 375.
13. Кучерена А. Коллегия // Российский Правовой Журнал. Том 2. 2002. № 6. С. 402.

# Деятельность Российского государства по совершенствованию уголовного и процессуального права в военной сфере в начале XVIII века

К. С. Ковалёв

*Резюме.* В представленной статье рассматривается процесс формирования нормативно-правовой базы и основные характеристики судопроизводства в русской армии в период царствования Императора Петра.

*Ключевые слова:* Артикул воинский, «Краткое изображение процесса и судебных тяжб», кригсрехты, аудиторы, ассессоры, презус.

---

## Legal proceedings in the Army of Peter the Great

K.S. Kovalev

*Abstract.* the article under considers some issues of legal proceedings in the Russian Army during the reign of Peter the Great. It also gives a brief overview of the First Emperor's legislative system.

*Keywords:* Military law, «Legal proceedings' quick overview», Courts of Military Justice, auditors, assessors, Court President.

---

Правящей элите России со второй четверти XVII в. было очевидным отставание в развитии России от европейских стран. Уже Алексей Михайлович и Федор Алексеевич провели серию реформ. Однако, пути решения данной проблемы виделись по-разному: одна группа предпочитала ориентироваться на традиционные ценности при проведении реформ, другая считала необходимым осуществлять радикальные заимствования из европейских стран, в том числе в государственно-правовой сфере. Молодой царь Пётр I, открыто стремился к широким внутренним преобразованиям России по образцу западных стран, видя в этом путь к достижению величия страны. По его инициативе, подталкиваемая его идеями, страна значительно быстрее продвигалась по пути модернизации. Не дожидаясь созревания внутренних условий для тех или иных преобразований, он сам своей волей и энергией добивался их воплощения в жизнь.

Молодое поколение дворян получало европейское воспитание и образование, которые активно культивировались в России Петром и его окружением. Пётр провёл серию радикальных реформ, своего рода «революцию сверху», в экономической сфере (создал тяжёлую промышленность), во внутривластной сфере (армия), во внешнеполитической (добился выхода к Балтийскому морю), в культурной (за-

ложил основы национального образования и науки, способствовал развитию архитектуры и искусства). В результате Московское государство превратилось в Российскую империю с новой столицей в г. Санкт-Петербурге.

Далеко не все эти успехи могли быть воплощены в жизнь, без создания Пётром I мощной и современной армии. Эффективность любой армии основывается не только на современном материально-техническом обеспечении, высоком боевом духе и искусстве полководцев, но и на дисциплине (сознательной или палочной). Пётр I понял это после первых военных неудач под Азовом и Нарвой. С целью регулирования различных аспектов общественных отношений в военной сфере он со своими сподвижниками принялся за создание соответствующей нормативной базы, в частности, Воинского артикула – первого военно-уголовного кодекса России.

Воинский артикул создавался путем компиляции норм из нескольких авторитетных для того времени иностранных источников права. В частности, шведских артикулов великого короля-полководца Густава II Адольфа. Также Пётр использовал при создании Артикула имперские немецкие законы, датский и голландский уставы, и ордонансы Людовика XIV. В основном эти источники были переработаны, дополнены в соответствии с российскими реалиями. Однако, не всегда это удалось осуществить законодателю в полной мере. Окончательно доработанный вариант Артикула воинского был создан в 1715 году.

Воинский Артикул включал в себя меры наказания за разнообразные противоправные деяния в военной сфере. К воинским преступлениям относились: воинская измена, уклонения от воинской службы (дезертирство, членовредительство), преступления против подчиненности и воинской чести, против правил караульной службы, против воинского имущества, злоупотребления начальствующих лиц по службе и т. д. Полнота регламентации институтов общей и особенной части, в частности воинских преступлений, их классификация по родам и видам дают основание для оценки исследователями этого акта – как первого военно-уголовного кодекса Российской империи.

И хотя этот по своему назначению Артикул относился в первую очередь к военным, по

Указу от 10 апреля 1716 г. он был разослан по губерниям для руководства при решении дел общих, т. е. нормы его могли быть распространены на гражданское население. Однако, реализация этого на практике вызывает в науке до настоящего времени споры. На этом основании Артикул воинский может быть отнесен к источникам российского гражданского уголовного законодательства.

Артикул воинский состоял из 24 глав и 209 статей. Он содержал основные принципы уголовной ответственности, понятия преступления, вины, цели наказания, необходимой обороны, крайней необходимости, перечень смягчающих и отягчающих обстоятельств.

В том же 1715 году было введено в действие «Краткое изображение процесса и судебных тяжб» почти полностью регламентировавшее вопросы судостроительства и судопроизводства. Его можно оценить, как свод военных уголовно-процессуальных норм.

«Краткое изображение», было очередным шагом в реформировании российского судопроизводства по Соборному Уложению 1649 г. Оно фактически установило основу всего отечественного судопроизводства, закрепило систему судебных органов, в частности две ветви судопроизводства – невоенные (гражданские) и военные суды.

Военные суды (кригсрехты) подразделялись на генеральные и полковые (высший и нижний военные суды), являвшиеся судами первой инстанции.

Генеральному суду были подсудны дела о государственных преступлениях, деяниях, совершенных целыми частями и подразделениями, а также гражданские и уголовные дела, касающиеся высшего офицерства (генералов и штаб-офицеров). Полковому суду были подсудны дела об уголовных преступлениях, совершаемых нижними чинами и обер-офицерами. Военному суду были подсудны дела не только военнослужащих, но и всех других лиц, состоявших при войске.

Военный суд, в следствии попытки Петра реформировать судопроизводство, являлся коллегиальным органом. В его состав входили презус (председатель) и ассессоры (заседатели). При каждом суде состояли секретарь и адъютант, исполнявший обязанности судебного пристава. Суд должен был состоять из «честных особ», не опорочивших себя в глазах общества и государя. Предполагалось, что коллегиальные суды должны действовать в количестве 13 человек. В силу объективных трудностей в созыве полного состава суда допускались заседания и в сокращенном виде, но не менее семи человек.

В генеральном суде председательствовал фельдмаршал или генерал. презус полкового суда назначался из числа штаб-офицеров.

В состав шести ассессоров генерального суда назначались два генерал-поручика, два генерал-майора, два бригадира или полковника. При недостатке генералов их могли заменить штаб-офицеры. В состав шести ассессоров полкового суда назначались два капитана, два поручика и два прапорщика. Если суд заседал в составе 12 ассессоров, то в их состав назначались дополнительно два сержанта, два капрала и двое рядовых. Члены суда назначались вышестоящим начальником или президентом суда.

В связи с тем, что судьями в военных судах являлись строевые командиры, суду придавался аудитор. Аудитор и секретари судебных заседаний в Уставе названы «юридическим элементом в военном суде». В Уставе о генерал-аудиторе (приравнивался к званию подполковника) говорилось, что он должен быть сведущим человеком, искусным в военных делах, осторожным советником, объективным и справедливым. При этом аудитор не являлся членом суда. Имея надзорные функции, он наблюдал за правильным ведением судопроизводства. В отличие от судей аудиторы были штатскими. Компетенция аудиторов разных уровней была различной.

Кроме военных судов, собираемых в полках, в Москве по Указу от 15 февраля 1723 г. был учрежден постоянный военный суд. Он занимался преимущественно рассмотрением дел об уклонениях от военной службы военнослужащих, задержанных в Москве и вблизи нее. По своему составу этот суд был близок к генеральному военному суду.

Согласно «Артикулу» на период военных действий учреждался суд *скорорешительный* – прообраз военно-полевых судов.

Военная коллегия, преобразованная в 1717 году из Военной канцелярии и являвшаяся высшим органом военного управления, получила статус и высшего военно-судебного органа. По Указу от 5 марта 1719 года в Военную коллегия направлялись все приговоры военных судов о наказаниях в виде смертной казни. Для ускорения судопроизводства по этой категории дел права Военной коллегии были в 1724 году расширены тем, что в нее направлялись лишь приговоры в отношении офицеров. Приговоры в отношении обер-офицеров Военная коллегия утверждала сама, а в отношении высших чинов представляла на усмотрение императора. Смертные приговоры в отношении нижних чинов подлежали утверждению командующими генералами.

«Краткое изображение» давало определение сторон в процессе, рассматривало вопрос о судебном представительстве, регламентировало требования к процессуальным документам и действиям.

Процесс делился на три стадии. Первую стадию судопроизводства составляли: принятие жалобы, ее принятие, возбуждение дела, извещение обидчика и вызов его в суд, открытие судебного заседания, изложение истцом своих претензий, ответ ответчика, возражения заявителя на ответ, новое возражение ответчика, утверждение ответа.

Второй и основной, стадией судебного процесса являлось исследование доказательств. На истце лежала обязанность доказать предъявленное им обвинение, а если он этого не сделал, то сам подлежал наказанию, особенно в тех случаях, когда ответчик обвинялся в совершении тяжкого преступления. Ответчик должен был опровергать предъявленное ему обвинение приведением своих доводов и доказательств, т. е. принцип презумпции невиновности отсутствовал. Доказательства различались по степени важности в следующем порядке: собственное признание, свидетельские показания, письменные доказательства, присяга.

Наиболее ценным считалось собственное признание – «царица доказательств», после которого допускалось прекращение судебного следствия, а процесс переходил к вынесению приговора. Однако часто признание могло быть добыто под пытками, что приводило к принятию решений судьями вопреки здравому смыслу и совести – против чего и была направлена теория формальных доказательств.

В качестве свидетелей допускались люди обоюбого пола. Однако свидетелем мог быть признан лишь добрый и беспорочный человек. Допрашивал свидетелей презус суда. В этом проявлялось бесправное положение, как заявителя, так и ответчика. Свидетелей из высокопоставленных лиц допрашивали на дому, причем допрос вели ассессоры коллегиально, несколько человек сразу.

Значение показаний свидетеля для исхода дела зависело от их числа и качества. Критерии для определения «качества» свидетеля являлись формальными: «Свидетель мужского пола паче женского, знатный паче бедного, ученый – неученого и духовный – светского».

Закон подчеркивал очистительный характер присяги, как доказательства, т. е. освобождающий от обвинения. К присяге разрешалось допускать лицо только тогда, когда оно очистилось от подозрения хотя бы наполовину или обвинение доказано лишь наполовину.

Процесс носил в основном обвинительный характер. И усилия суда были направлены на получение признания подсудимого, считавшегося основным подтверждением его вины. Поэтому допрос подсудимого занимал главное место в процессуальном исследовании доказательств.

Третья стадия судебного процесса была посвящена составлению и оглашению приговора, а также вопросам его обжалования. Вследствие того что гражданский процесс не был четко отделен от уголовного, под приговором понималось решение суда как по уголовному, так и по гражданскому делу. К вынесению приговора суд переходил сразу же после завершения судебного следствия. Прений сторон и последнего слова подсудимого закон не предусматривал. Приговор постановлялся голосованием, т. е. большинством голосов. В случае их равенства решающим считался голос презуса.

Приговор подписывали все судьи в журнале. После подписания секретарь в присутствии суда оглашал его сторонам. Закон требовал, чтобы приговор был обоснованным, в нем должны были приводиться все обстоятельства дела, доказательства и статьи закона, на которых он был основан.

Утверждающий приговор военный начальник мог не только смягчить, но и усилить наказание. На практике власть контролирующего начальства была практически безграничной.

Подводя итог всему изложенному, хотелось бы отметить следующее.

В годы правления Петра I суд был призван стать орудием в руках государства для пресечения всякого рода попыток нарушить установленный порядок, в том числе и прохождения военной службы. Общей тенденцией судебной практики стало усиление карательной направленности военно-уголовного судопроизводства. Так, Артикулы Воинские предусматривали смертную казнь в 122 случаях. Многочисленные виды наказания по Артикулам отличались крайней жестокостью. Однако, подобное положение просуществовало не долго. Уже при Елизавете Петровне стала наблюдаться обратная тенденция, которая получила еще большее развитие в правлении Екатерины II.

#### *Литература:*

1. Воскресенский Н. А. Законодательные акты Петра I. М. – Л.: 1945.
2. Законодательство Петра I. отв. ред. А.А. Преображенский, Т.Е. Новицкая. М.: Юрид. лит., 1997.
3. Российское законодательство X–XX веков. В 9 т., т. 4. Законодательство периода становления абсолютизма / Отв. ред.: Маньков А. Г., под общ. ред.: Чистяков О. И. М.: Юрид. лит., 1986. 512 с.
4. Рогов В. А. История уголовного права, террора и репрессий в Русском государстве XV–XVIII вв. М.: Юрист, 1995. 488 с.
5. Сизиков М. И. История государства и права России с конца XVII до начала XIX века: Учеб. пособие, М.: ИНФРА-М, 1998. 320 с.
6. Таганцев Н. С. Русское уголовное право: Лекции. Часть общ.: в 2 т. / Сост. и отв. ред. Загородников Н.И.; РАН. Ин-т государства и права. М.: Наука, 1994. т. 1. 380 с.

# Тактика революционного терроризма партии эсеров в начале XX века

А. В. Маньков, Л. А. Шайпак

*Резюме.* Тема статьи – революционный терроризм. Автор анализирует террористическую деятельность партии социалистов-революционеров (эсеров). В статье исследуется процесс возникновения тактики революционного терроризма партии эсеров. Приводятся факты из практики революционного терроризма Боевой организации партии социалистов-революционеров, региональных и местных террористических структур партии в Поволжье.

*Ключевые слова:* терроризм, революционный терроризм, партия социалистов-революционеров (эсеров), тактика революционного терроризма, субъекты революционного терроризма, террористические структуры, Боевая организация партии социалистов-революционеров, боевые дружины, летучие отряды.

---

**Tactics of revolutionary terrorism of the SR party at the beginning the 20th century**  
A.V. Mankov, L.A. Shaipak

*Abstract.* The subject of the article is revolutionary terrorism. The author analyzes the terrorist activities of the Socialist-Revolutionaries (SRs). The article examines the emergence of the tactics of revolutionary terrorism. The article considers the issues of both regional and local revolutionary terrorism attacks of SR Combat Organization in the Volga region.

*Keywords:* terrorism, revolutionary terrorism, the party of Socialist Revolutionaries (SRs), the tactics of revolutionary terrorism, the subjects of revolutionary terrorism, terrorist organizations, SR Combat Organization, fighting squads, flying squads.

---

Исследование и осмысление сложного и противоречивого, во многом трагического пути, пройденного нашим Отечеством, изучение закономерностей и особенностей его развития, извлечение уроков на будущее – важнейшие задачи исторической науки. Одним из признаков жизни российского общества начала XX в. являлся терроризм. В числе первых в отечественной истории обратились к террористической стратегии некоторые оппозиционные организации второй половины XIX в. Для участников этих групп терроризм был одним из средств достижения основной цели – переустройства общества на новых, по

их мнению, справедливых социально-экономических и политических началах. Терроризм для определенной части оппозиционеров того времени во многом отождествлялся с самой революцией, что дало возможность ряду современных исследователей, в частности таким авторитетным как О. В. Будницкий и А. Гейфман, детерминировать эту радикальную форму политической борьбы как революционный терроризм [1, с. 10 – 13; 4, с. 3]. Наибольшего своего пика революционный терроризм в России достиг в первое десятилетие XX в., когда он был характерен для многих партий и движений страны, в том числе и для большинства социалистических, стоявших на позициях неонародничества, таких как – Украинская партия социалистов-революционеров (УПСР), «Дашнакцутюн», «Гнчак», Революционная украинская партия [8, с. 139]. Истинный размах терроризма в Российской империи того времени поистине впечатляет. Так только в годы революции 1905 – 1907 гг., по оценке А. Гейфман, террористами было убито и ранено около 4500 государственных служащих различного уровня, «попутно» было убито 2180 и ранено 2530 так называемых частных лиц, а всего жертвами террористических актов в 1901 – 1911 гг. стали около 17 тыс. чел. [2, с. 185].

Современная Россия также «больна терроризмом». Этот недуг имеет давние корни в отечественной истории и его лечение, на наш взгляд, будет более успешным, если удастся познать историю терроризма в нашей стране во всех его проявлениях, в том числе и историю революционного терроризма партии эсеров. В то же время революционный терроризм начала XX в. продолжает оставаться слабо изученным явлением. В начале XXI в. терроризм стал частью повседневной жизни общества также, как и в первом десятилетии XX века, когда террористические акты, осуществлялись революционными партиями и движениями, что являлось одной из доминирующих реалий общественно-политической жизни России. В современных условиях терроризм для многих наших граждан из абстрактного понятия превратился во вполне реальный кошмар.

В общественном сознании наших современников, терроризм этого периода ассоциируется, прежде всего, с деятельностью общероссийской партии социалистов-революционеров (эсеров), организационно оформившейся в

конце 1901 – начале 1902 гг. [7, 11, 13]. Эсеры считали себя прямыми наследниками исторических традиций народовольцев, активно использовавших самые радикальные способы борьбы в противостоянии с самодержавием. Исходя из этого, отечественная историческая наука традиционно выводит и террористическую стратегию эсеров из их идейной связи с народниками, схожими политическими целями, социальной базой движения, а также конкретными персоналиями, перенесшими свои тактические взгляды в новую историческую оболочку, коей стала созданная, в том числе и бывшими народниками, партия [6, с. 6 – 7]. Несмотря на несомненную общую истинность такого подхода к генезису революционного терроризма социалистов-революционеров, в настоящем нам видится такое традиционное видение проблемы несколько однобоким и поверхностным. Эсеровский терроризм является фактом истории, и поэтому, как всякий факт, неоднозначен и многолик. Чтобы провести объективный исторический анализ революционного терроризма, необходимо установить все доступные нам детали исследуемого явления, которые иногда выпадают из поля зрения исследователя. Цель данной работы – расширить наши представления о тактике революционного терроризма эсеров в первые годы XX в.

Общеизвестно, что в июне 1879 г. была создана организация «Народная воля», которая в качестве одного из основных способов политической борьбы признавала возможным обратиться к террору [14, с. 34]. Народовольцами была достаточно быстро создана эффективная система конспирации и проведения боевых операций, позволявшая совершать террористические акты на территории всей Европейской России, в том числе и против тщательно охраняемого императора. В короткие сроки «Народная воля» организовала и провела семь покушений на жизнь императора Александра II [6, с. 6]. Как известно, «битва революционеров» с властями, несмотря на убийство царя, закончилась поражением «Народной воли» и ее разгромом в 1881 – 1883 гг. [6, с. 7]. В тоже время, как уже было указано, партия эсеров (ПСР) образовалась лишь в самом начале XX в. Годом образования партии принято считать 1901 г. [11, с. 101]. Объективно, что в развитии исторического процесса не бывает вакуума. Таким образом, разрыв между разгромом «Народной волей» и появлением партии эсеров длинную почти в 20 лет тоже должен быть заполнен.

Обратимся к фактам. В революционном движении термин «эсеры» впервые начинает употребляться в начале 90-х гг. XIX в. [11, с. 100 – 101]. Мы уже писали о том, что становление

самой партии социалистов-революционеров было длительным и сложным процессом. Ее образование происходило на основе слияния нескольких российских региональных и эмигрантских организаций, групп и кружков, стоявших как на позициях народничества, так и пытавшихся трансформировать его к новым условиям российской действительности, создавая уже новую – неонародническую платформу [13]. Отношение к терроризму в этих группах, по мнению Р. А. Городницкого, было разнообразным [5, с. 29]. Одни из них оставались верны старым народническим традициям, другие – возлагали надежду на создание массовой партии «революционного социализма» и смотрели на террор лишь как на дополнительное средство борьбы с самодержавием [13], а третьи – даже были готовы от него отказаться, как например, группа Барыбина в Твери [9]. Некоторые из этих организаций продолжают, кстати, оставаться мало изученными нашими исследователями [13]. В связи с этим, нам представляется, что историю терроризма партии социалистов-революционеров нельзя рассматривать в отрыве от исследования процесса генезиса самой партии и его особенностей. Отношение партии к террору на всем протяжении ее развития было все-таки неоднозначным, подходы к вопросам тактики партии эволюционировали вместе с самой партией, детерминировались конкретной социально-политической обстановкой в стране, отражали настроение общества [8, с. 139]. Разные суждения по террористическому вопросу выражались в руководстве партии, что свидетельствовало об известном плюрализме мнений в эсеровских верхах. Позиции эсеровских лидеров на местах – в губерниях и городах, не всегда соответствовали общепартийной линии, что было следствием невысокого уровня внутрипартийной дисциплины, слабостью влияния руководящих органов на деятельность региональных организаций. Интенсивность террора, его практические формы и методы также изменялись на всем протяжении эсеровской истории [12, с. 126 – 127].

Тактика революционного терроризма эсеров, на наш взгляд, прошла в своем развитии несколько этапов, которые можно классифицировать по самым разным критериям. Поэтому предлагаемый нами вариант является, в какой-то степени, условным и может рассматриваться в форме постановки проблемы, требующей, несомненно, более глубокого осмысления. В качестве основных периодов можно выделить, например, следующие: период генезиса тактики терроризма в рамках первых эсеровских групп (1894 – 1901 гг.), период начала практики и активной деятельности Боевой организации партии и преобладания «центральной

ного» террора (1901 – 1905 гг.), период пика революционного терроризма при наибольшей активности региональных террористических организаций и преобладания «местного» террора (1906 – 1907 гг.), период спада революционного терроризма (1908 – 1911 гг.).

Основы будущей террористической тактики эсеров формировались еще до официального объявления о создании ими партии – происходило это в рамках деятельности тех организаций, которые впоследствии и создали эту партию. По мнению Б. В. Леванова, ведущую роль в генезисе партии сыграли «Северный союз социалистов-революционеров», «Южная партия социалистов-революционеров», Рабочая партия политического освобождения России и «Аграрно-социалистическая лига» [11, с. 101]. Наиболее выраженную позицию в отношении террора имели Рабочая партия политического освобождения России и Северный союз социалистов-революционеров. Рабочая партия политического освобождения России (РППОР) образовалась после разгрома «Народной воли» в Северо-Западном крае в 1899 г. Эта народническо-эсеровская организация насчитывала около 200 чел. Ее ядро находилось в Минске, а группы и кружки (их было около 40) – в городах Белостоке, Бердичеве, Двинске, Житомире, Екатеринославе и Петербурге. Мы уже отмечали, что значение этого политического объединения в процессе генерации новой партии было объективно велико, а сама партия была приверженцем террора [13, с. 84 – 85]. Немало внимания уделил РППОР в своих воспоминаниях будущий лидер эсеров В. М. Чернов [13, с. 84]. Большую роль в деле создания этой организации сыграла Е. К. Брешко-Брешковская, вернувшаяся в 1896 г. из сибирской ссылки. В то же время, она была хорошо известна и как сторонница самых радикальных методов политической борьбы. Жандармы особо отмечали, что РППОР была создана при активнейшем и непосредственном участии ярого пропагандиста террора Г. А. Гершуни, который уже через пару лет стоял у истоков создания непосредственно Боевой организации партии эсеров [13, с. 85]. В 1900 г. РППОР выпустила в свет брошюру под названием «Свобода», которая имела программное значение. Этот документ носил ярко выраженный террористический характер. Его авторы утверждали, что только систематический террор принесёт политическое освобождение России. Подразумевалось, что заниматься им должна специальная боевая организация [5, с. 35]. Этот тезис, как известно, был впоследствии весьма успешно реализован на практике в партии эсеров.

Активно шел процесс консолидации бывших народнических элементов в Среднем По-

волжье, где в 1896 г. в Саратове образовался «Союз социалистов-революционеров» во главе с А. А. Аргунов, который сами эсеры также называли «Северным союзом эсеров» или «Северно-русским союзом». В 1897 г. Союз переехал в Москву, где в течение двух лет завел иногородние и заграничные связи, а также налаживал партийное дело [5, с. 27]. С 1898 г. «Союз» начал литературно-издательскую деятельность, выпустив несколько прокламаций и брошюр на гектографе. Программный документ был составлен ещё в 1896 г. и распространён в гектографическом виде. В 1900 г. он был отпечатан за границей «Союзом русских социалистов-революционеров» в виде брошюры под названием «Наши задачи» [13, с. 85]. Тщательный анализ этого документа позволяет утверждать, что в его основе лежала откорректированная программа Исполнительного комитета «Народной воли». В нем отсутствовала бланкистская идея захвата власти и требование созыва Учредительного собрания. В то же время была предпринята попытка наметить программу-минимум. Особо следует отметить, что главная роль в пропаганде идей социализма и борьбе с абсолютизмом отводилась социально-революционной партии. В программе не был обойден вниманием и вопрос отношения созданной организации к террористической деятельности. Систематический террор против «наиболее вредных и влиятельных» правительственных лиц признавался составной частью тактики будущей партии [13, с. 85].

Вот как оценивался ими террор: «Пользуясь таким орудием, партия рассчитывает на полный успех, так как и собранные ею силы будут иметь тогда вдвойне устрашающий характер, и всякая массовая манифестация и борьба делается не только не рискованной, но напротив, решающей». И не террористические акты должны поддерживать выступления рабочих, а, наоборот, «система террористических актов», поддержанных рабочими манифестациями, решит дело освобождения России. Другого выхода нет, если не верить в случайности и исходить из современных условий политического строя, считая их самопреходящими, или если не проникнуться беспечным сознанием постепенного стихийного роста русской революции, которая когда-нибудь да придет...». И далее «Наши задачи» призывают признать «неизбежность террора для всякой партии, решившей вступить в борьбу с современным самодержавием при условии, чтобы этот террор не был актом случайным, а исходил от партии, способной довести его до конца и поддержать его массовыми манифестациями. Вот, вкратце, почему в нашей программе введено требование террористической борьбы как одного из самых сильных средств разрушения самодержавия» [6, с. 8 – 9].

Большой интерес исследователя представляет более поздний документ – «Манифест партии социалистов-революционеров», относящийся уже к январю 1901 г. Одно из первых его положений исходит из решающей роли инициативного меньшинства, то есть одного из принципов народовольцев, и гласит, что тайная организация может взять на себя решение наиболее назревших задач современности, «заменив... недостаток численной силы – энергией действия». Эта энергия и должна, по мнению партии, проявить себя в политическом терроре. В приложениях к «Манифесту» «Об основных положениях программы Союза социалистов-революционеров», дана своеобразная характеристика террора. Во-первых, «систематический террор совместно с другими, получающими только при терроре огромное решающее значение формами открытой массовой борьбы (фабричные и аграрные бунты, демонстрации и пр.) приведут к дезорганизации врага. Террористическая деятельность прекращается лишь с победой над самодержавием, лишь с полным достижением политической свободы». Во-вторых, помимо главного значения, как средства дезорганизации, террор является «средством пропаганды и агитации, как формы открытой, совершающейся на глазах своего народа борьбы, подрывающей обаяние правительственной власти, доказывающей возможность этой борьбы и вызывающей к жизни новые революционные силы, рядом с непрерывающейся устной и печатной пропагандой». И наконец, третья сторона террористической деятельности: для тайной революционной партии она является «средством самозащиты и охранения организации от вредных элементов – шпионства и предательства» [6, с. 9 – 10].

Объединительная тенденция развивалась и в эсеровской эмиграции в Европе. Там в этот период действовало несколько групп, в частности, «Фонд вольной русской прессы», в который входили, в частности, народники-семидесятники Ф. В. Волховский, Е. Е. Лазарев, Л. Э. Шишко, Н. В. Чайковский. Этот «Фонд» также пропагандировал террористическую идею. В 1897 г. он издал «Летучий листок» за № 40, в котором приводятся мнения ряда зарубежных революционных фракций. В нем дана и оценка террора как метода политической борьбы и его историческое обоснование. «До тех пор, пока самодержавие будет цепляться в России за народное невежество и совершать ежедневные и ежечасные насилия не только над отдельными личностями, но и над целой нацией, – говорилось в «Летучем листке», – террористическому принципу всегда будет в ней место. В критические моменты он будет всегда единственным возможным революци-

онным оружием. Больше того, оглядываясь назад, мы видим, что все революционные течения России, по крайней мере, начиная с 60-х годов, в конце концов, фатально приводились к террористическим попыткам в той или иной форме... Мы нисколько не удивимся, если нарождающееся в последние годы в России движение, разросшись в еще более широкую и глубокую народную волну, чем в 70-х годах, в конце концов, также будет принуждено взяться за террористическое движение. Это было бы вполне в нравах русского самодержавия» [6, с. 9]. Таким образом, как показала история, власти разгромили только верхушку народнического айсберга – в первую очередь ее Исполнительный комитет, сама же идеология террора продолжала существовать, ее последователи оставались на местах и через некоторое время начали предпринимать новые попытки организационного объединения. В результате это привело к тому, что партии эсеров ещё не было, а в первых документах различных групп, впоследствии вошедших в неё, уже было дано обоснование одного из ведущих элементов ее будущей тактики – терроризма.

Новый этап в развитии тактики революционного терроризма эсеров открывается осенью 1901 г., когда начала создаваться особая боевая группа, формально не входившая в партию и которая позже стала именоваться Боевой организацией партии (БО ПСР) [5, с. 85 – 86]. Во главе этой структуры встал Г. А. Гершуни – один из основателей партии эсеров и как мы уже указывали возглавлявший до ее образования «Рабочую партию политического освобождения России», которая в 1902 г. влилась в партию эсеров [6, с. 1]. Главной задачей организации было определено совершение террористических актов так называемого «центрального значения», а именно против наиболее значительных политических фигур, чье убийство могло иметь большой общественный резонанс. В 1904 г. был создан устав Боевой организации, автором которого явился Б. В. Савинков [5, с. 98 – 99]. Первоначально БО состояла из Гершуни и привлекаемых им для совершения конкретных покушений террористов. Боевая организация находилась на особом положении в партии. Она была строго законспирирована. Члены БО не принимали участие в деятельности региональных комитетов партии, так же как и последние не участвовали в практике Боевой организации. Ее отношения с ЦК партии строились через особого уполномоченного и отличались большой самостоятельностью [5, с. 56 – 59]. Важную роль в создании Боевой организации эсеров и утверждении террористической тактики сыграли также уже упоминавшаяся нами Е. К. Брешко-Брешковская, участвовавшая в революционном движении с

1873 г. и считавшаяся в связи с этим «бабушкой русской революции», и член ЦК эсеров, один из идеологов и основателей партии бывший народоволец А. Р. Гоц [6, с. 11]. Создавая боевую организацию, лидеры эсеров заявили, что ее основная функция – стать «охранительным отрядом», с тем, чтобы местные организации не отвлекались от главного дела для «самозащиты и обуздания насильников», поскольку разгул «несдерживаемого самодержавного произвола» переходит всякие границы и становится нестерпимым [6, с. 13].

Вопреки широко распространённому мнению о том, что террористическая деятельность партии эсеров осуществлялась, прежде всего, её Боевой организацией, основная масса партийных террористических актов была совершена боевыми структурами местных и региональных организаций ПСР. БО за все годы своего существования совершила всего 11 террористических актов (менее 5% от общего числа): до революции – 4, в революцию – 5 (одно из них убийство провокатора – Татарова), во второй половине 1907 г. – 2. Остальные покушения, совершенные в ходе революции, по оценке М.И. Леонова, были делом рук участников других террористических структур партии [12, с. 128 – 129].

Начало оформления теоретических основ тактики собственно эсеровского террора происходит в начале 1902 г., в рамках уже созданной и действовавшей в нелегальных условиях партии. В январе этого года, то есть одновременно с объявлением о создании партии, ее теоретики не преминули упомянуть и о терроре. В январском выпуске «Революционной России» за № 3 была опубликована статья «Неотложные задачи», где правда высказывание о терроре, по мнению О. В. Будницкого, было достаточно неопределенным, говорилось: «Пункт о терроре может и должен, при известной формулировке, войти в общую программу партии... Признавая в принципе неизбежность и целесообразность террористической борьбы, партия оставляет за собой право приступить к ней тогда, когда, при наличии окружающих условий, оно признает это возможным» [1, с. 134]. Впоследствии, лидер партии и сторонник террора В. М. Чернов подчеркивал, что эта статья была напечатана с целью предотвратить распад еще слабых партийных элементов, часть которых не признавала индивидуальный террор как метод, как форму политической борьбы [6, с. 13 – 14].

2 апреля 1902 г. в Петербурге состоялся первый собственно партийный эсеровский террористический акт – покушение на министра внутренних дел Д. С. Сипягина. Так было положено начало применению тактики терроризма на практике. Этим же покушением впервые за-

явила о себе и Боевая организация эсеров [12, с. 128]. Исполнителем стал студент Киевского университета С. В. Балмашев. Переодетый в адъютантскую форму, он явился в приемную министра и представился посланцем великого князя Сергея Александровича. Вручив министру пакет с приговором БО, террорист дважды выстрелил в Сипягина, смертельно ранив его. На следующий день – 3 апреля, у Балмашева был день рождения – ему исполнился 21 год [5, с. 41]. После этого «успеха», выждав небольшую паузу и дождавшись реакции общества, партия заявила о терроре открыто, позиция руководства стала более конкретной – была выпущена прокламация, в которой нашло отражение мнение лидеров партии по террору [12, с. 128]. Тогда же, в 1902 г. эсеры продолжили свои теоретические изыскания в области террора. Учитывая, что в партии до первой российской революции отсутствовали официально принятые программа и устав партии, то основным концептуальным документом, отразившим этот выбор тактики, можно считать статью В. М. Чернова «Террористический элемент в нашей программе», которая была опубликована в главном печатном органе партии газете «Революционная Россия» в июне 1902 г. (№ 7). Статья указывала на «необходимость и неизбежность» террора как средства самозащиты в условиях, когда «разгул ничем не сдерживаемого самодержавного произвола переходит всякие границы и становится нестерпимым» [16, с. 145]. Особо подчеркивалось: «Мы первые будем протестовать против всякого одностороннего использования терроризма. Отнюдь не заменить, а лишь дополнить и усилить хотим мы массовую борьбу смелыми ударами боевого авангарда». Постоянным и основным делом партии объявлялось «революционизирование масс», а террор представлялся одним из «временных, преходящих технических средств, за которое мы боремся отнюдь не ради его самого, а лишь исполняя тяжелый долг, вытекающий из трижды тяжелых условий современной русской жизни» [6, с. 13].

В 1903 г. стали возникать первые партийные боевые дружины в регионах. Пионером в этом процессе явилась Северо-Западная область, где в том же году были организованы два покушения: 14 октября в Бердичеве был ранен помощник пристава Кулишов, а 31 октября в Белостоке – полицмейстер Метленко [15, с. 78]. Террор, таким образом, приобретал все большее, а затем и самодовлеющее значение – он перекинулся в губернии, города и уезды империи. Начался, так называемый, «местный» террор. В ходе первой русской революции процесс образования эсеровских боевых дружин различного уровня приобретает лавинообразный и во многом стихийный характер. Пода-

вляющее большинство этих дружин возникало по инициативе местных организаций, и им же было подотчетно. Боевые, или как они часто назывались летучие отряды, при областных комитетах и террористические боевые дружины при самых крупных губернских комитетах также действовали под непосредственным партийным контролем. Проведённые исследования свидетельствуют, что о планомерности этого процесса или о серьёзном контроле сверху, регламентированности прав и обязанностей их членов сегодня всерьёз говорить не приходится. Впрочем, в условиях взрывоподобного роста партии, разгоревшейся революции, раскованности инициативы и при демократическом характере отношений между партийным центром и периферией подобное положение было вполне закономерным. Многократные попытки руководства партии были направлены в годы революции не столько в сторону установления полного контроля над местными организациями и их боевыми дружинами, что было, видимо, абсолютно нереально, сколько в сторону хотя бы некоторого ограничения порочной практики частных экспроприаций и «безответственных» террористических актов, от которых гибли невинные люди [15, с. 78]. Следует также обратить внимание на то, что на практике имела место своеобразная «двойкость» тактики терроризма эсеров. Сущность этого состояния заключалась в том, что БО ПСР совершала акты не только «центрального» террора, а региональные и местные террористические структуры, напротив, иногда осуществляли акты «центрального» значения [15].

На период революции 1905 – 1907 гг. приходится пик революционного терроризма эсеров – 78,2% всех терактов, по оценкам О. В. Будницкого, совершенных ими. С января 1905 г. по конец 1907 г. было совершено 233 теракта, из них до 3 июня 1907 г., принятой в исторической литературе дате окончания революции – 220 покушений [3, с. 28]. Одним из районов жесточайшего революционного терроризма эсеров в годы революции стало, в частности, Поволжье. Вот лишь некоторые из наиболее громких террористических актов, совершенных эсерами в этом регионе. В Саратове 22 ноября 1905 г. был убит генерал-адъютант В. В. Сахаров – усмиритель крестьянских беспорядков в губернии, в Самаре – 23 июля 1906 г. губернатор И. Л. Блок – дядя известного русского поэта. 25 января 1907 г. в Пензе убит местный губернатор С. В. Александровский. В Симбирске 21 сентября 1906 г. группа из боевиков летучего отряда Поволжской области и членов местных боевых дружин из Симбирской губернии смертельно ранила губернатора К. С. Старынкевича [10, с. 60 – 64]. С 1908 г. начинается резкий спад тер-

рористической деятельности эсеров: теракты становятся очень редкими, практически единичными. По подсчетам М. И. Леонова, в 1908 г. совершено 3 покушения, в 1909 г. – 2, в 1910 г. – 1 и в 1911 г. – 2 [12, с. 128]. Эпоха русского революционного терроризма начала клониться к своему закату.

Таким образом, эсеры, в целом, являлись наследниками исторических традиций народовольцев, активно использовавших террористические методы в противостоянии с самодержавием. Однако терроризм, несомненно, не являлся у них главным средством революционной борьбы. Эсеры не были террористической партией, но они были организацией, которая широко использовала различные террористические методы в своей борьбе с властью. Эсеры впервые в русском революционном движении создали специализированную террористическую структуру, которая действовала в рамках партии, но находилась в ней на особом положении и послужила примером для создания террористических групп ПСР в регионах и на местах. Террористическая деятельность эсеров началась до официального объявления о создании партии.

В ходе первой русской революции терроризм выплеснулся за пределы российских столиц, он стал как это не парадоксально обыденным явлением общественно-политической жизни огромного государства. На острие террора находилась партия социалистов-революционеров, которая, пожалуй, была единственной серьезной политической силой России, теоретически обосновавшей этот метод борьбы и включившей его в свой тактический арсенал.

#### *Литература:*

1. Будницкий О. В. Терроризм в русском освободительном движении: идеология, этика, психология (вторая половина XIX – начало XX века) М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2000.
2. Будницкий О. В. А. Гейфман. Убий: Революционный терроризм в России. 1894 – 1917. Принстон. 1993. XII. 376 с. // Отечественная история. 1995. № 5. С. 185 – 189.
3. Будницкий О. В. Терроризм и террористы // Знание-сила. 2005. № 1. С. 28 – 29.
4. Гейфман А. Революционный террор в России, 1894 – 1917 гг. / А. Гейфман: КРОН-ПРЕСС, 1997.
5. Городницкий Р. А. Боевая организация партии социалистов-революционеров в 1901 – 1911 гг. М.: РОССПЭН, 1998.
6. Гусев К. В. Рыцари террора. М.: Луч, 1992.
7. Еремин А. И. Так начиналась партия эсеров // Вопросы истории, 1996, № 1. С. 144 – 146.
8. Жуков А. Ф. Индивидуальный террор в тактике мелкобуржуазных партий в первой российской революции / Непролетарские партии России в трех революциях. Сборник статей. М.: Наука, 1989. С. 138 – 143.
9. Кавторин В. В. Первый шаг к катастрофе. Лениздат, 1992. С. 34 – 35.
10. Карнишин В. Ю. Общественно-политический процесс в Поволжье в начале XX века. Пенза, Изд-во Пенз. гос. техн. ун-а, 1996.

11. Леванов Б. В. Программные принципы партии социалистов-революционеров // Вопросы истории КПСС. 1991. № 6. С. 100 – 109.
12. Леонов М. И. Партия социалистов-революционеров в 1905 – 1907 гг. М., РОССПЭН, 1997.
13. Маньков А. В. К вопросу о генезисе партии эсеров и ее террористической тактике // Вестник военного университета. 2007. № 2 (10). С. 82 – 88.
14. Маньков А. В. Политический терроризм в России второй половины XIX-начала XX вв. (на материалах деятельности народников и партии социалистов-революционеров) / Музеи историко-мемориального заповедника « Родина В. И. Ленина» как культурно-образовательные центры. Материалы третьей студенческой научно-практической конференции. Ульяновск: Изд-во «Корпорация технологий продвижения», 2006.
15. Маньков А. В. Современные подходы к классификации террористической деятельности партии социалистов-революционеров (1902 – 1907гг.) / Россия и мир: история, политика, культура: сборник научных трудов под ред. С. В. Осипова, Т. В. Петуховой. Ульяновск: УлГТУ, 2006.
16. Павлов Д. Б. Из истории боевой деятельности партии эсеров накануне и в годы революции 1905 – 1907гг. / Непролетарские партии России в трех революциях. Сборник статей. М.: Наука, 1989. С. 144 – 151.

# Молодёжь и политика в современных условиях (на материалах Чувашской республики)

А. И. Минеев, И. Ш. Калмыков

*Резюме.* В статье на основе научных источников рассматривается вопрос становления и развития местного самоуправления в 1990-2000-е гг., показано участие молодежи в политической жизни государства.

*Ключевые слова:* местное самоуправление, политическая жизнь, молодежь, Чувашская Республика.

---

## Youth and politics in modern conditions (on materials of the Chuvash Republic)

A.I. Mineev, I.Sh. Kalmykov

*Abstract.* The article discusses the creation and development of local government in 1990-2000s. and regards the participation of the youth in the political life of the state.

*Keywords:* local self-government, political life, youth, Chuvash republic.

---

Конец XX столетия для России стал временем глобальных перемен для государства и общества. Распад Советского Союза повлек за собой кардинальную модернизацию как социально-экономического уклада, так и политического устройства страны. Создание самостоятельного государства – Российской Федерации определило новый вектор развития государственности не только в центре, но и на местах. Изучению политической жизни России и ее субъектов в постсоветский период посвящено немало количество исследований [1], однако появление новых данных, статистических и архивных материалов, публикаций в средствах массовой информации, воспоминаний и интервью позволяют глубже осветить события современности. К малоизученным аспектам политической истории следует отнести проблемы подготовки кадров, развития муниципального управления, участия молодежи в политической жизни страны и т. д. Особый интерес данные вопросы представляют на примере конкретных регионов, в частности, на материалах многонациональной Чувашской Республики.

Местное самоуправление в России прошло длительный исторический путь и в виде самостоятельной системы сложилось не сразу. Современная система управления на местах ведет свое начало с реформирования местных Советов, что тесно связано с проводимыми реформами в СССР во второй половине 1980-х гг.

и объективной необходимостью вовлечения населения в публичную сферу.

Становление современной системы местного самоуправления в России связано с принятием в 1990 г. Закона СССР «Об общих началах местного самоуправления и местного хозяйства в СССР», который впервые вводил понятие «местное самоуправление». Несмотря на то, что этот закон характеризовал органы власти на местах как органы самоуправления и самоорганизации граждан, они продолжали оставаться составной частью государственного управления [2]. Закон Чувашской Советской Социалистической Республики (ЧССР) «О местном самоуправлении в Чувашской ССР» положил начало новому этапу системы самоуправления на местах. В нем впервые использовалось понятие «местное самоуправление – система организации деятельности граждан для самостоятельного (под свою ответственность) решения вопросов местного значения» [3]. Оно осуществлялось как непосредственно – через выборы, референдумы, собрания граждан, органы территориального общественного самоуправления, так и через представительные органы – Советы народных депутатов, которые действовали во всех городах Чувашии [2, с. 103]. Система местного самоуправления в 1990 – начале 2000-х гг. неоднократно изменялась и вносила коррективы в свою работу. Ярким примером этому может служить столица Чувашии – г. Чебоксары.

В соответствии с Уставом г. Чебоксары в структуру органов местного самоуправления входят глава города как председатель Чебоксарского городского Собрания депутатов, представительный институт власти – Чебоксарское городское Собрание депутатов (ЧГСД), контрольный орган – Контрольно-счетная палата, исполнительно-распорядительные учреждения – администрации г. Чебоксары, районов города и такие городские органы местного самоуправления, как Заволжское территориальное управление, Финансовое, Организационно-контрольное, Правовое управления, по связям со СМИ и молодежной политики, по развитию потребительского рынка и предпринимательства, по регулированию тарифов, экономики предприятий и инвестиций, Управление образования, Управление культуры и развития туризма и др. Одним из важнейших структурных компонентов

городского самоуправления является администрация г. Чебоксары – постоянно действующий исполнительно-распорядительный орган, формируемый по профессиональному признаку для осуществления функций управления социально-экономическими процессами развития города. Работа администрации проводится в форме оперативной, исполнительской и распорядительной деятельности по реализации решений ЧГСД [4].

Администрация города является главным стратегическим подразделением городского самоуправления, и ее функции охватывают все направления жизнеобеспечения населения. Эффективность этой многогранной деятельности зависит от грамотной работы ее кадров. Известно, что в условиях модернизации экономики и перераспределения полномочий, профессиональному уровню кадров уделяется основное внимание. Данная тенденция особенно характерна для конца 1990 – начала 2000-х гг. Так, например, в соответствии со штатным расписанием на 1 февраля 2010 г. в администрации города работало 99 человек, из которых 92 – муниципальные служащие, 8 человек составляли технический персонал. Высшее образование имели 81,8% работников, специалистов с базовым образованием «Государственное и муниципальное управление» – 9% [4]. Таким образом, кадровая политика – это необходимое направление в работе администрации.

В 2014 г. в соответствии с программой «Развитие потенциала муниципального управления» на 2014-2020 годы» была принята подпрограмма «Совершенствование кадровой политики и развитие кадрового потенциала муниципальной службы города Чебоксары» на 2014-2020 годы». Программа включает в себя несколько сюжетов и предполагает совершенствование нормативно-правовой базы муниципальной службы. В рамках данного направления проводится анализ и мониторинг нормативно-правовых актов г. Чебоксары на предмет соответствия положениям федерального и республиканского законодательства о муниципальной службе, также разрабатываются и принимаются муниципальные правовые акты по вопросам кадровой политики.

Следующей задачей программы является формирование и совершенствование системы кадрового обеспечения муниципальной службы и информационно-организационных механизмов ее функционирования. Это внедрение новых методов планирования, отбора кадров и формирования кадрового резерва, их ротация с учетом профессиональной подготовки, квалификации и опыта работы, оценки результатов служебной деятельности через проведение аттестации, создание условий для

должностного роста. В целях создания положительного имиджа и престижа муниципальной службы ведется обеспечение ее открытости и гласности посредством публикуемых в СМИ результатов конкурсов, проведения опросов общественного мнения. Внимание к мотивации управленческого труда, обеспечение социальных гарантий муниципальных кадров, забота об интеллектуальном росте, формирование корпоративной культуры позволят привлечь на муниципальную службу как опытных управленцев, так и молодых специалистов.

Одним из ключевых аспектов по усовершенствованию профессиональных навыков является повышение квалификации и профессиональная переподготовка. Однако в действующем ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации» [5] отсутствует норма, предусматривающая обязательное повышение квалификации муниципальных служащих 1 раз в три года, как это предусмотрено в ФЗ «О государственной гражданской службе РФ» [6]. Следует отметить, что повышение квалификации муниципальных служащих и депутатов городского собрания – это, в первую очередь, работа с населением, с новыми документами, изучение нововведений на уровне федерального законодательства, чтение федеральных изданий. Зачастую самообразование имеет очень важное значение и приносит большую пользу при принятии конкретных решений на практике.

В современных условиях ряды представителей власти все чаще пополняют активные и целеустремленные молодые люди. Данная тенденция характерна и для центра, и для регионов. С одной стороны, молодые специалисты более мобильны, хорошо владеют информационными технологиями труда, вносят новизну в работу, с другой стороны, они, как правило, не имеют достаточного опыта. Анализ возрастного состава работников администрации также подтверждает увеличение числа молодежи. Большинство лиц, замещающих муниципальные должности, находятся в активном трудоспособном возрасте: до 30 лет – 20,5%, от 30 до 50 лет – 51,3%, от 50 до 60 лет – 26,5%, от 60 лет и старше – 1,6% [7]. Весьма значительно представлено молодое поколение и в рядах Чебоксарского городского собрания депутатов. Так, в 2016 г. численность депутатов ЧГСД в возрасте от 30 до 40 лет составила 14 человек, что равное 34% [8].

Сегодняшняя молодежь – это новое поколение российского общества, которая в отличие от молодых людей 1960-70-х гг., когда все жили примерно в равных условиях, находится в состоянии внутренней конкуренции, в современном мире существует активное соперничество.

В нашей действительности органы государственной власти: и местного, и республиканского, и федерального уровней вынуждены ставить одной из главных задач кадровой политики вовлечение молодежи во властные структуры. В современных условиях молодежь, идя в ногу со временем, все больше склоняется к саморазвитию, тяготеет к созданию малого и среднего бизнеса, рассматривает себя в качестве субъекта предпринимательства, стремится к зарабатыванию материальных средств, ее отличает высокий практицизм в хорошем смысле этого слова. В результате в настоящее время управленческие структуры, органы государственной власти должны не только понимать, но и учитывать это в работе с кадрами, т. е. выстраивать ее таким образом, чтобы максимально привлекать молодежь. В итоге система власти получает новые идеи и мнения, неординарные решения, постановку и решение нестандартных вопросов, и, конечно, следует учитывать правовую грамотность нового поколения. Приобретение не одного, а нескольких образований в настоящих условиях становится необходимостью. Сегодня молодой человек понимает, что время, которое он тратит, может использовать во благо и себе, и обществу. Возвращение идеологии эпикуреизма в современных условиях становится весьма актуальным.

Одним из приоритетных направлений по вовлечению молодых людей являются молодежные кадровые резервы при органах власти. Подобный кадровый резерв действует, например, при Администрации г. Чебоксары. Благодаря инициативе ряда государственных и общественных деятелей при Чебоксарском городском собрании депутатов на современном этапе существует Молодежный парламент, который во многом дублирует Чебоксарское городское собрание депутатов. 33 члена Молодежного парламента отбирались на конкурсной основе. И на современном этапе представители Молодежного парламента выдвигаются в качестве кандидатов в депутаты. Многие из них, из тех, кто проявит себя в качестве креативного человека, смогут войти в кадровый резерв Администрации города и в дальнейшем получить ту или иную государственную должность.

В целом на российском уровне в рядах властных структур работает немало число молодых людей. За последние 10 лет российская власть серьезно видоизменилась и помолодела. В первую очередь, это наглядно видно в муниципальных органах, где молодые люди стали больше интересоваться политикой и работать в системе. Заинтересованность молодежи в политических преобразованиях сегодня находится на достаточно высоком уровне. Со-

временные молодые люди должны помогать власти, в том числе выражая свою гражданскую позицию. С власти нужно спрашивать, власти нужно помогать, с властью нужно работать. Только в таком совместном тандеме можно создать эффективное государство.

Социологические опросы и исследования подтверждают заинтересованность молодых людей в развитии государства. Так, например, проведенный в 2005-2006 гг. исследовательской группой ЦИРКОН социологический опрос «Российская молодежь: потенциал политической мобилизации», показал, что в той или иной степени интерес к событиям в политической жизни страны декларируют около 40% опрошенной молодежи в возрасте 16–24 лет; не интересуются политикой – 59% [9]. Однако, данная тенденция за относительно короткий период времени кардинального изменилась. Проведенные социологами исследования уже в 2013 г. продемонстрировали иную картину. Согласно полученным данным, большинство опрошенных (почти 90%) проявляют определенный интерес к политической жизни общества, из них 71% некоторый интерес и 16% интересуются политическими событиями постоянно. Совсем не интересует политика лишь 13% респондентов [12]. Таким образом, современная молодежь является активным участником политических событий в стране.

Следовательно, система государственного управления на современном этапе существенно изменяется. Она во многом зависит от решения кадровой проблемы, одним из направлений которой является молодежная политика, приобщение молодых людей к управленческой сфере, в чем заинтересованы как власть, так и сама молодежь.

#### *Литература:*

1. Экономическая история: взгляд из XXI в. Институциональные аспекты теории и практики хоз. жизни / Под ред. И. Н. Шапкина, Н. О. Воскресенской. М., 2015; Сергеев А. Л. Российская государственность в XXI в.: современные проблемы. М., 2016; Минеева Е. К. Национально-территориальные образования и историческая обусловленность межэтнических отношений в Российской Федерации на современном этапе // Вестник Чувашского университета. 2013. № 4. С. 43–51; Данилов В. Д. Очерки новейшей политической истории Чувашии. Чебоксары, 2006 и др.
2. Чуксина А. А. Городское самоуправление в Чувашии в 1990–2000-е годы // Вестник Чувашского ун-та. 2014. № 4. С. 102.
3. Закон ЧР от 18.10.1991 г. «О местном самоуправлении в Чувашской Республике» // Информационно-справочная система «Гарант». (Дата обращения: 21.02.2016 г.).
4. Чуксина А. А. Самоуправление на современном этапе в Чувашской Республике // Вестник Чувашского ун-та. 2011. № 4. С. 112.
5. Федеральный закон от 2 марта 2007 г. № 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации» // Собрании законодательства Российской Федерации. 2007. № 10. Ст. 1152

6. Федеральный закон от 27 июля 2004 г. N 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» // Собрании законодательства Российской Федерации. 2004. № 31. Ст. 3215.
7. Чуксина А. А. Кадровое обеспечение как средство эффективной политики муниципального управления (на примере Администрации г. Чебоксары) // Перспективы развития кадрового потенциала в системе государственного и муниципального управления Чувашской Республики. Чебоксары, 2011. С. 211.
8. Официальный сайт Администрации г. Чебоксары // [http://gov.cap.ru/default.aspx?gov\\_id=132](http://gov.cap.ru/default.aspx?gov_id=132). (Дата обращения: 10.03.2016 г.).
9. Российская молодежь: потенциал политической мобилизации. Социально-политическая активность молодежи. М., 2006. С. 16.
10. Захарова Е. М. Интерес современной молодежи к политике: социологический анализ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 10-5. С. 102.

# Российское государство в процессе развития и реализации системы воинских преступлений и военно-процессуального права во второй половине XVII века.

В. В. Романов

*Резюме.* Статья посвящена рассмотрению вопросов развития судебного процесса в Российском государстве в период со Смутного Времени до правления императора Петра I. Рассмотрена эволюция судебного процесса на примере основного источника права в рассматриваемый временной период, а именно Соборного Уложения 1649 года.

*Ключевые слова:* история Российского государства и права, Смутное Время, Соборное Уложение 1649 года.

---

## Legal proceedings in the Russian Army in the 17th century

V.V. Romanov

*Abstract.* The article reviews the development of judicial proceedings in the Russian state over a period from the Time of Troubles up to the reign of Peter the Great. The evolution of legal proceedings is scrutinized using a careful study of the main source of law, over the given period of time, particularly Council Code of 1649.

*Keywords:* history of the Russian State and Law, Time of Troubles, Council Code of 1649.

---

Процессуальное право Российского государства после Смутного Времени может быть охарактеризовано следующими основными чертами.

Основные судебные функции были возложены на государство (при снижении роли вотчинной и церковной юстиции), что нашло нормативное закрепление в Судебнике 1497 года. Судопроизводство к середине XVII в. продолжает в общественном мнении выступать одной из основных функций государства.

Судебники 1497 г. и 1550 г. регламентировали такие ее характеристики, как штат судей, дьяков и др. служащих, источники и размеры их материального вознаграждения за службу (за счет установленных размеров государственных пошлин), формы делопроизводственной переписки [1, с. 42].

Следует отметить также происходившее в рассматриваемый период по одним данным зарождение, по другим дальнейшее развитие розыскного процесса, одной из черт которого являлось предоставление инициативы по

возбуждению и производству следствия и производству уполномоченным на то должностным лицом, либо органам государства. Отличительной чертой же гражданского процесса стала возросшая роль государственного суда и его инициативы. Одновременно, следует отметить, что с одной стороны состязательный характер сохранялся и в уголовном процессе (суд), а элементы розыскного стали распространяться на гражданский процесс.

Рассматривая вопросы специфики военного уголовного и процессуального права после Смутного времени, следует отметить, что предпосылки к усилению роли государства и укреплению розыскных начал в судебном законодательстве описываемого периода имеют многоаспектные причины, в частности значительно усилившуюся политизацию общественной жизни в период царствования Ивана IV, а также непосредственно во время Смуты. В этих условиях судебная власть – как и в любом феодальном государстве не отделенная от исполнительной – постепенно становится важной опорой государственной стабильности, что нашло яркое отражение в Соборном Уложении 1649 года, в котором прямо предусматривался принцип права всех граждан независимо от сословия на суд и равенство лиц одного сословия перед законом и судом.

Ускорил разработку нового Уложения «Сольяной бунт» 1648 г. один из самых значительных в XVII «бунташном веке», в котором наряду с резко возросшим недовольством населения эксплуатацией со стороны государства и феодалов, выразилось известное негативное отношение как новой династией, так и ближайшим окружением царя, которые в первую очередь были связаны с этими процессами.

Впечатленный и испуганный этими событиями царь решил составить новый свод законов, чтобы по возможности удовлетворить требования различных категорий населения (в первую очередь служилых, посадских), так как потребность в обновлении правовой системы государства была очевидным фактом для всех слоёв общества, попытаться предотвратить повторение бунтов в следствии произвола творившегося в государстве и создать основу для противодействия им в будущем.

Предыдущий судебник царя Ивана IV 1550 г., был принят почти лет тому назад, с того времени было издано большое количество новых нормативных актов, а так как они издавались различными инстанциями и по различным поводам, то они часто вступали в коллизию с друг с другом. Кроме того, знание о наличии их и содержание ряда из них было просто недоступно другим ведомствам.

Решение о создании нового свода законов 16 июля 1648 г. было одобрено Земским Собором, и в этот же день царём была назначена комиссия, по сведению законов под руководством боярина князя Никиты Ивановича Одоевского. В состав комиссии входили боярин князь Семен Васильевич Прозоровский, окольный князь Федор Федорович Волконский и дьяки Гавриил Леонтьев и Федор Грибоедов.

Комиссия работала в большой спешке и за полгода подготовила текст Уложения, который был вынесен на обсуждение Собора в январе 1649 г. и был им одобрен.

Надо отметить, что эта поспешность привела к тому, что отдельные положения были проработаны недостаточно четко, тем самым потребовав значительное число изменений, к тому же претерпевали перемены и общественные отношения, и только после ряда попыток в 1833 г. Уложение было заменено новыми уголовным и уголовно-процессуальными законами.

Возвращаясь в проблемам военного уголовного и уголовно-процессуального права после Смутного времени нужно обязательно отметить, что недостатки старой поместной конницы дворяне и дети боярские перенесли и в рейтарские полки [2].

Неявка на службу, уклонение или бегство с нее были рутинным явлением. Правительство брало с рейтар поручные записи, отбирало у «нетчиков» поместья и вотчины, переводило рейтар в солдаты, а в случае злостного «нетства» принимало более суровые меры наказания. Так, в августе 1679 г. по приказу воеводы Белгородского полка боярина И. Б. Милославского рейтар Иван Казачков за три побега из полка был повешен, чтобы другим бегать «было неповадно» [3]. В боевом отношении конница нового строя стояла ниже солдатских и драгунских полков.

Высшим органом суда в армии или крупном воинском формировании был воевода, который судил лично или поручал отправление правосудия доверенному лицу (товарищу) или назначенным им полковым судьям.

Относительно подсудности в военное время в Уложении было сказано: «а будет меж служилыми людьми какая обида учиняться в полках и их в таких делах судити и расправу меж ними чинити полковым воеводам или судьям,

которым полковые воеводы прикажут».

В военное время войска сохраняли вместе с полковой организацией и право суда над чинами, проходившими службу в полку. Суду воеводы или его товарища подлежали высшие и средние чины окладных служилых людей, причем первые (бояре, окольные и стольники) были подсудны ему за все преступления, а последние (стряпчие, жильцы, дворяне московские и городовые) только за важные преступления.

Низкие чины служилых людей и средние чины за менее важные нарушения судились полковыми судьями. О полковых судьях в Уложении говорится мало, причем из приведенного выше текста статьи видно, что полковые судьи находились в полной зависимости от назначавших их воевод.

В Уложении упоминается о полковых судьях и по поводу обязанности нашедшего какую-нибудь вещь представлять ее в полку воеводе, а при его отсутствии – судьям или сотенным (ротным) начальникам.

Так например, на 20 рот приходилось полковник, подполковник, два майора и 16 капитанов, так как и старшие офицеры считались командирами рот (при этом, командование ротой полковника осуществлял капитан-поручик. В каждой роте по штату был помощник ротного командира в чине поручика. Прапорщик был при полковом или ротном знамени. К начальствующему составу относились полковые: квартирмейстер провиантмейстер (вагенмейстер), адъютант и судья.

Основным нормативным документом, регламентирующим деятельность суда, в рассматриваемый период времени являлось, как уже было упомянуто ранее, Соборное Уложение 1649 года, в главах, посвященных деятельности суда, в котором предусматривался, в частности, институт отвода судей в случае наличия у судей заинтересованности в исходе дела либо неприязненных отношений с одной из сторон процесса. В то же время жалобы в отношении судей не рассматривались и не принимались в том случае, если они были поданы после вынесения приговора. В свою очередь, предусматривалась ответственность судей за вынесение неправосудных приговоров [4, с. 122].

Положения, касающиеся воинских преступлений и наказаний, в Уложении заключены в основном в VII главе «О службе всяких ратных людей Московского государства», частично – в главе II «О государственной чести и как его государское здоровье оберегать», а также в главе X – «О суде» и в главе XXIII – «О стрельцах».

VII глава Уложения включала 32 статьи, из которых около половины имели военно-административный характер. Остальные составля-

ли постановления (нормы) о преступлениях, совершаемых в войсках во время военных действий или во время отправления в поход и возвращении из него.

К преступлениям первой группы, совершаемым во время военных действий, относилась военная измена, которая состояла в переходе на сторону неприятеля. Особым видом военной измены, как и в Судебнике, предусмотрена сдача врагу города или крепости. За оба вида измены предусмотрено наказание в виде повешения с конфискацией имущества.

Вторая группа деяний была представлена наибольшим количеством статей касающихся уклонений от военной службы, как наиболее распространенному в тот период воинскому преступлению.

В положениях были предусмотрены: побег со службы; побег с поля боя, намерение вовсе уклониться от службы (дезертирство); заявление служилых людей об увольнении со службы по возрасту, болезни и увечью, когда при осмотре окажется, что к службе они годны; содействие за посулы к уклонению от службы посредством предоставления отпуска без законных на то причин.

Различные наказания за уклонения от службы предусматривались в зависимости от способа уклонения – от возвращения на службу до «бития батогами» и водворения в тюрьму.

Третью категорию преступлений составляли нарушения и преступления против имущества жителей вражеского или союзного государства – причинение им убытков при покупке припасов, за потраву хлеба и употребление его в корм лошадям. За эти деяния виновные, как правило, должны были возместить причиненный ущерб.

Четвертую категорию нарушений составляли преступления против собственности своих товарищей: кражи оружия и лошади. За эти действия предусматривались строгие наказания: за кражу ружья – «битие кнутом нещадно», а за кражу лошади – отсечение руки.

К преступлениям, совершаемым во время выступления войска в поход и при возвращении из него, отнесены действия, связанные с причинением насилия и убытков местных обывателей – царских подданных.

При этом было предусмотрено: за убийство и изнасилование – смертная казнь, а за грабеж, воровство, потраву хлебов и другие имущественные преступления – наказание, зависящее от тяжести вины, при этом убытки взыскивались всегда в двойном размере.

Из анализа наказаний за преступления, указанные в главе VII Уложения, следует, что они как правило в общих, неопределенных выражениях: «смотря по вине», «по рассмотрению». При этом основными мерами являлись:

смертная казнь (как правило – через повышение); за членовредительство – отсечение руки; тяжкое телесное наказание – битие кнутом двух видов: простое и нещадное; легкое телесное наказание – битие батогами; заключение в тюрьме.

Имущественные наказания состояли в уменьшении поместного и денежного оклада; в отобрании части или всех поместий, которые давались под условием исправного отправления службы; в полной конфискации движимого имущества.

В Уложении была норма о частичной конфискации, если члены семьи наказуемого «про измену не ведали», и поэтому предписано: «никакого наказывания им не чинить» и «на прожиток выдать им из поместий и вотчин, что государь укажет».

Во многих случаях в качестве наказания за причинение убытков полагалось взыскивать ущерб в двойном размере в пользу потерпевшего.

Положения о преступлениях военнослужащих, кроме главы VII, находились также в главе II Уложения (о государственных преступлениях), где говорилось об особом виде измены – сдаче неприятелю города и запрете в городах и полках приходиться «скопом» и «заговором» к воеводам и приказным людям с целью убийства их. За эти действия виновных предписывалось подвергать смертной казни без всякой пощады.

В X главе (о суде) стрельцам, пушкарям и городовым казакам было положено за оскорбление духовным лицам и думным людям – кнут и тюремное заключение, а за «обиды» других лиц – взыскание материальное сообразно окладу или по особой таксе.

В главе XXIII (о стрельцах) говорилось о том, что если стрелец нанесет обиду другому стрельцу или его жене, «будет бить челом, что ему за бесчестье заплатить нечем», то он подвергается наказанию кнутом, чтобы другим неповадно было.

Согласно Уложению 1649 г. органы судебной власти в войсках уже подразделялись на низшие и высшие.

Возбуждение процесса и осуществление судебного расследования являлись предметом инициативы органов государства и начинались исключительно по их усмотрению. Следует отметить, что выяснение всех обстоятельств совершения преступления предусматривалось в ходе проводимых в рамках судебного процесса допросов и очных ставок, в том числе, при необходимости, и с применением пыток, которые, хотя и в различной степени, могли применяться ко всем участникам процесса в зависимости от их сословного статуса. Существенно возросла также роль вещественных

доказательств.

Подробная регламентация процесса судопроизводства закреплялась в главе 10 Уложения, в соответствии с которой процесс включал в себя две основные стадии, а именно непосредственно суд и стадию вынесения приговора, называемую вершением. Процедура судебного заседания начиналась с подачи челобитной жалобы, следствием которой был вызов приставом ответчика в суд для рассмотрения и разрешения дела. При этом ответчик наделялся правом на предоставление поручителя, а также мог дважды не явиться на заседание, в случае наличия уважительных причин, однако, если ответчик не являлся в суд на третий раз, процесс автоматически считался проигранным им.

Выигравшая же процесс сторона в подтверждение получала соответствующую грамоту. В качестве основных доказательств Уложение 1649 года предусматривало показания свидетелей, причем требовалось подтверждение не менее, чем десяти человек, доказательства в письменной форме, а также крестное целование и жребий.

В качестве процессуальных действий, которые обеспечивали заседание, Уложение предусматривало общий, то есть осуществляемый по поводу конкретного события преступления и повальный, проводимый в отношении подозреваемого в совершении преступления, обыска.

Судопроизводство осуществлялось в устной форме, однако каждая стадия судебного процесса отражалась в особой грамоте.

В дальнейшем развитие законодательства о суде ознаменовалось принятием во время правления Петра I воинских артикулов, которые предвосхитили создание отдельной системы военных судов, а также в определенной степени стали прообразом Дисциплинарных уставов Вооруженных Сил.

*Литература:*

1. Лисейцев Д. В. Судебник 1497 года в контексте истории отечественного права // Журнал российского права. 2014. № 2.
2. Из 12 тыс. рейтар, числившихся на службе в начале 70-х годов, лишь в 77 южных городах в рейтарах было 10658 дворян и детей боярских. См.: ПСЗ РИ, Т. 1, № 522.
3. Чернов А. В. Вооруженные силы Русского Государства в XV-XVII вв. – М.: ВИ, 1954. 224 с.
4. История государства и права России. Под ред. И. А. Чибиряева // М.: Проспект, 2013.

# ПЕДАГОГИКА

## Роль и значение контроля результатов обучения студентов иностранному языку (из опыта работы)

Л. В. Бакулина

*Резюме.* В статье рассматриваются основные моменты и требования к контролю результатов обучения студентов иностранному языку. Статья посвящена системному комплексному подходу к контролю и оценке. Особое внимание уделяется основным характеристикам тестов, их роли в эффективности работы по контролю развития коммуникативных навыков и умений.

*Ключевые слова:* контроль, речевые навыки и умения, коммуникативная компетенция, тест, самоконтроль.

---

### Role and significance of test results in learning a foreign language

L.V. Bakulina

*Abstract.* The article deals with some aspects of final control in foreign language learning. It is devoted to the system complex method in students controlling and grading. Special attention is paid to the tests basic characteristics, their role in communicative practice.

*Keywords:* control, speech habits, practice and skills, communicative competence, test, self-control

---

Проблема контроля обученности иностранному языку по-прежнему является актуальной, особенно в современных условиях модернизации системы образования и реализации инновационной системы языковой подготовки. Вопросы контроля в целом требуют серьезного внимания, так как неудачная постановка процедуры проверки и учета знаний является одной из основных причин «недостаточной эффективности учебного процесса» [3, с. 23].

В базовой программе курса иностранного языка для вузов неязыковых специальностей ФГОС ВО 3+ указывается, что объектами контроля как обязательного компонента процесса обучения иностранному языку являются приобретаемые студентами знания (филологические и страноведческие), уровень сформированности речевых навыков и умений. Кроме того, контроль в обучении иностранному языку – это также определение характера процесса обучения, диагностика трудностей, испытываемых учащимися, попытка эффективности

использования приёмов и способов обучения.

Проблема контроля непосредственно связана с целями обучения, с одной стороны, и уровнем методической науки с другой. Ведущей целью в обучении иностранным языкам является овладение коммуникативной компетенцией. Образовательная и воспитательная цели реализуются в рамках коммуникативной в процессе обучения учащихся речевой деятельности. Поэтому объектом контроля должна быть, прежде всего, речевая деятельность. Однако ее осуществление невозможно без усвоения языкового материала, поэтому он также является объектом обязательного контроля.

Цель контроля – осуществление обратной связи, а его задачи определяются задачами конкретного периода обучения и спецификой контроля. Основной задачей является: «объективное и точное определение уровня обученности и владения навыками и умениями на определенном этапе обучения» [3, с.14]. В качестве промежуточных задач контроля выдвигается стремление дисциплинировать студентов, мотивация учения, корректировочная деятельность.

Среди дидактических требований к контролю традиционно важными считаются следующие: обучающий характер проверок; ответственность; надежность результатов; единство требований к обучаемым; легкость и оперативность учета данных; регулярность; плановость; объективность; массовость.

В практике обучения иностранным языкам при контроле знаний внимание преподавателей кафедры направлено чаще всего на устранение ошибок в грамматике, произношении, орфографии. Обучение же умениям пользоваться изученным материалом в речевой деятельности часто недооценивается по причине недостаточности часов учебной аудиторной работы со студентами. При организации контроля должен учитываться жесткий бюджет учебного времени, а также установление его периодичности.

При переходе на ФГОС ВО третьего поколения актуальным и оправданным остается системный комплексный подход контроля и оценки, суммарно включающий в себя (кро-

ме входного тестирования при зачислении в группы) текущий контроль и промежуточный контроль (зачет, итоговый экзамен). Эта система лучше подходит к концепции тотального управления качеством, чем оценка знаний студентов только по результатам зачетов, проводимых раз в семестр.

Особое внимание и значимость придаётся текущему контролю, при котором оценивается активность на занятиях, посещение, отношение к учебе, выполнение текущих письменных работ, как правило в виде тестирования.

При разработке контрольно-проверочных заданий учитываются основные требования к содержанию приемов контроля [1,2,5]:

- соответствие содержания заданий уровню обучаемости и обученности студентов;
- исключение вероятности возникновения затруднений, не связанных с объектами контроля;
- целенаправленность и адекватность контролируемым объектам и виду речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование);
- ясность формулировки задания;
- задания должны быть не только посильными, но и достаточно интересными;
- задания должны стимулировать активность студентов, их интеллектуальную деятельность, работу механизмов памяти, внимания, мышления, а также способствовать развитию умения сознательно применять приобретенные навыки тогда, когда это необходимо.

К организации приемов контроля применяются традиционные требования, позволяющие достичь эффективные результаты и предполагаемые цели [2]:

- минимальная вероятность вариативности ответов;
- экономичность (минимальная затрата времени на процедуру и подсчет результатов контроля).

Для совершенствования процесса оценивания знаний, умений и навыков студентов создается банк тестов по грамматике, лексике, деловому английскому, а также по чтению, аудированию и письму.

Смысл создания банка тестов состоит в том, чтобы, с одной стороны, облегчить преподавателю процесс подготовки к проведению теста, унифицировать процесс тестирования и исключить субъективизм, а с другой стороны, исключить академическую нечестность со стороны студентов: нет смысла стараться заранее узнать задания теста, если вариантов заданий множество.

Главное отличие теста от упражнения и контрольной работы состоит в том, что его результаты можно измерить. Качество любого измерительного средства, в том числе и теста,

определяется в первую очередь показателями его надежности и валидности. Показатель надежности свидетельствует о том, насколько последовательны результаты этих измерений. Валидным будет считаться тест, измеряющий уровень развития тех (и только тех) умений, навыков, знаний, для измерения которых он предназначался составителями.

Тестирование в преподавании иностранных языков как область особой научно-практической деятельности основано на трех составляющих: методике преподавания иностранных языков, теории их усвоения и квалиметрии (теории измерений). Поэтому преподаватель должен обладать еще, как минимум, элементарными представлениями о теории измерений в педагогике. Преподавателю важно знать определенные правила написания вопроса (stem) и вариантов ответов (options), о требованиях, предъявляемых к правильному ответу (key), и вариантам неправильных ответов (distractors), чтобы исключить случаи, когда, например, при разной интерпретации правильными могут являться два варианта ответов.

Тематический тест (formative tests) призван способствовать улучшению самого учебного процесса. При выполнении теста можно попросить студентов обосновать свой выбор, что исключает случайное угадывание правильных ответов. Кроме того, при помощи объяснений студент может отстоять свою точку зрения и получить более высокую отметку.

Итоговые тесты (summative tests) предназначены для того, чтобы объективно подтвердить достигнутый студентами «уровень обученности» [6].

При контроле коммуникативных навыков и умений для обеспечения систематической и эффективной интерактивности, предполагается конструирование теста иностранного языка с учетом требований коммуникативного подхода, что предполагает в своей основе следующее [3]:

- тестовое задание формулируется в виде коммуникативной задачи и соотносится с этапами учащих, которые ожидаются в условиях естественной коммуникации;
- материал теста должен основываться на коммуникативно-значимых текстах, иметь тематическую направленность, познавательную ценность и представлять интерес для учащегося;
- оценивание теста производится исходя из эффективности выполнения коммуникативной задачи и правильного высказывания.

Например, при выполнении теста по чтению важно не столько то, что тестируемый владеет умением выделить необходимую информацию при чтении иностранного тек-

ста, сколько умение применить полученную информацию при решении прагматических задач. С этой целью тестовое задание должно быть сформулировано в виде коммуникативной задачи. Формализованный тест может быть эффективным средством для тренировки или являться способом выявления пробелов в знаниях иностранного языка и умениях учащихся. Тест, определяющий степень коммуникативной компетентности у тестируемого и диагностирующий его уровень владения иностранным языком, должен быть коммуникативным. Таким образом, исходя из целей тестирования, формализованное тестовое задание может быть преобразовано в коммуникативное [4, 5].

Контроль в обучении иностранным языкам включает также самоконтроль в учебном процессе и взаимоконтроль. Самоконтроль – это постоянная установка на сличение (или сравнение) результатов своей деятельности с заданной программой (эталоном). Взаимоконтроль – вид контроля, направленный на взаимную проверку и оценку качества выполнения того или иного задания, которое предусматривает формирование навыков или развитие умений.

Важно отметить также и то, что проверка не должна быть самоцелью: необходимо соблюдать требование органичного единства контроля с остальными компонентами учебного процесса, стремиться к его естественному включению в систему обучения таким образом, чтобы не нарушалась цельность структуры последней. С этой целью сроки проведения контроля обязательно отражаются в планах обучения иностранному языку на семестр/курс.

Правильно организованный системный контроль речевых навыков и умений дает преподавателям кафедры словесности возможность рационально распределить учебное время, проверить эффективность методики обучения, внести коррективы в план, увидеть практические достижения отдельных студентов, группы. Результаты контроля являются, кроме того, определенным стимулом для совершенствования приемов обучения языку. Постоянная разработка вопроса о роли и значении контроля в системе образования не только актуальна, но и открывает широкие возможности для совершенствования образования и реализации инновационной системы языковой подготовки обучающихся.

#### *Литература:*

1. Практический курс методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студентов специальности «Современные иностранные языки» высших учебных заведений / П. К. Бабинская, Т. П. Леонтьева и др. 4-е изд. Минск: ТетраСистемс, 2006. 288 с.
2. Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей. М.: МГЛУ, 2006. 347 с.
3. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод. пособие / Под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2001.
4. Ильиных Н. А. Тестирование в обучении иностранным языкам (из опыта работы) // Обучение иностранным языкам: традиции и инновации Межвузовский сборник научных статей. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2001. С.116-121.
5. Мильруд Р. П., Матиенко А. В. Языковой тест: проблемы педагогических измерений // Иностр. языки в школе. 2006. № 5. С.7-13.
6. Spolsky B. Language Testing in The Modern Language Journal // The Modern Language journal. 2000. Vol. 84 (1). P.536-552.

## Подготовка педагогов к реализации поликультурного подхода в дополнительном образовании детей

В. В. Гриценко, О. Г. Никитина, Л. П. Шустова

*Резюме.* В статье указывается на важность реализации поликультурного подхода в социальном воспитании детей и подростков в условиях дополнительного образования. Авторами выделен ряд проблем поликультурности, характерных для учреждения дополнительного образования, а также условий и ресурсов, которые существуют в организации для их решения. Представлена программа подготовки педагогов к данному виду деятельности на основе проведенного теоретического анализа проблемы поликультурного образования детей.

*Ключевые слова:* поликультурный подход, социокультурная среда, социальное воспитание, дополнительное образование, толерантность, социокультурная идентичность, субкультуры.

### Training teachers for the implementation of multicultural approach in additional education of children

V. V. Gritcenko, O. G. Nikitina, L. P. Shustova

*Abstract.* The article indicates the importance of the implementation of multicultural approach in the social education of children and teenagers in the conditions of additional education. The authors identified a number of issues of multiculturalism typical for institutions of additional education. Also, they pointed at conditions and resources that exist in the organization to deal with them. The article suggests the teacher training programs specially created for this type of activity.

*Keywords:* multicultural approach, sociocultural environment, social education, additional education, tolerance, social and cultural identity, subcultures.

В последние десятилетия заметно возросла значимость поликультурного подхода в образовании, что подводит педагогов к необходимости учитывать возрастающее значение социокультурной среды в становлении личности. Поликультурное пространство личности весьма разнородно и многообразно. Любая образовательная организация, в которой осуществляется социальное воспитание подрастающего поколения, представляет собой поле пересечения множественных культур и субкультур, наличие и своеобразие которых подчас не учитывается педагогами и не используется в воспитательных целях.

Растущая роль системы дополнительного образования как специально организованной образовательной среды, обладающей большими возможностями для реализации поликультурного подхода в социальном воспитании формирующейся личности, очевидна. Эти возможности определяются, прежде всего, свободой выбора и теми направлениями деятельности УДОД, которые помогают наиболее полно раскрыть личностный потенциал ребёнка.

Разработанная нами модель поликультурного подхода в социальном воспитании опирается на концепцию Н. Н. Никитиной, Н. А. Евлешинной, В. Р. Ясницкой, И. Т. Сулейманова [1]. В данной концепции:

- рассматривается поликультурная среда воспитательной организации как объективно существующее многообразие субкультур;
- изучается воспитательный потенциал данных культур;
- определяется реальный уровень и условия развития толерантности педагогов к многообразию субкультур, представленных в организации;
- выявляются условия становления социокультурной толерантности и идентичности воспитанников в поликультурной реальности;
- представлена культура воспитательной организации как поле взаимопроникновения компонентов поликультурной среды, обеспечивающее обогащение их воспитательного потенциала.

Разработанная теоретическая модель основывается на базисных категориях и идеях поликультурности, а также на концепции социализации в контексте социального воспитания А. В. Мудрика, которое определяется как возвращение человека в ходе планомерного создания условий для его целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации [2].

Результатом поликультурного воспитания является оптимальное сочетание культурной толерантности и идентичности личности. Являясь компонентом социализированности, поликультурность человека характеризуется через два диалектически связанных её аспекта. Первый, соответствующий социальной адаптированности, представлен *толерантностью* личности по отношению к многообразию взаимодействующих с ней культур. Второй аспект, соответствующий социальному обосо-

блению, представлен *социокультурной идентичностью* человека, являющей собой своеобразный сплав интериоризированных культур и продуцированные им самим культурные ценности. Толерантность и идентичность личности, рассматриваемые как взаимодополнительные и взаимодетерминированные составляющие поликультурности, выступают как цели-результаты социального воспитания и проявляются в когнитивном, эмотивном и конативном аспектах, отражающих последовательность формирования поликультурности личности. В условиях воспитательной организации поликультурность личности формируется в процессе события различных контактных субкультур: этнических, гендерных, коллективных, возрастных и других.

Сделаем выводы, отражающие наше понимание *сути поликультурного подхода* в социальном воспитании. Она заключается в признании и принятии многообразия культур, включённых (или пересекающихся) в процесс воспитания, и максимально возможном изучении их воспитательного потенциала; развитии толерантности педагогов и воспитанников по отношению к разнообразию субкультур, представленных в воспитательной организации; поддержке социокультурной идентичности субъектов социального воспитания; увеличении воспитательного потенциала организационной культуры воспитательной организации в процессе её продвижения к культуре взаимодействия, создающей наиболее благоприятные условия для совместного бытия (со-бытия) субкультур и субъектов воспитания и культурной идентификации каждого из них.

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, а также результаты интервью с педагогами позволили выделить ряд проблем поликультурности, характерных для учреждения дополнительного образования, условий и ресурсов, которые существуют в организации для их решения.

В качестве *основных проблем* мы выделяем следующие.

1. Недостаточное внимание педагогов к наличию представителей молодёжных субкультур в их объединениях, слабая информированность об особенностях данных субкультур, о возможности использования их позитивных аспектов и нейтрализации негативных в воспитательной работе с детьми.

2. Проблема недостаточной поддержки становления гендерной идентичности старших подростков (особенно девочек) в условиях искажения и смены гендерных стереотипов в современной социокультурной ситуации.

3. Проблема формирования толерантности детей к контактному коллективному субкультурам в условиях территориальной разобщённо-

сти объединений и становления собственной коллективной идентичности в условиях кратковременности контактов детей в объединениях.

4. Проблема формирования возрастной толерантности у педагогов.

5. Проблема становления этнической идентичности подростков и недостаточной готовности педагогов к поддержке её становления.

Для того чтобы данные проблемы решались, их прежде всего должны осознавать педагоги. Однако результаты исследования показывают, что большинство педагогов считает, что в их деятельности не возникает каких-либо проблем, связанных со становлением и развитием социокультурной толерантности и идентичности воспитанников. Характеристика коллективных субкультур УДОД позволяет судить о том, что педагоги в полной мере используют в социальном воспитании лишь возможности содержания, специфичные для конкретного вида деятельности, которой они занимаются. Вместе с тем, УДОД как воспитательная организация имеет значительно больший потенциал для осуществления поликультурного подхода в социальном воспитании.

*Ресурсы* позитивного решения проблем связаны со спецификой УДОД как воспитательной организации, а именно:

1. Спецификой вхождения ребёнка в воспитательную организацию – добровольным участием детей в деятельности объединений, обеспечивающим позитивные мотивацию и отношения к взаимодействию представителей разных контактных субкультур в рамках коллективной субкультуры, объединённых общностью интересов.

2. Наличием представителей различных возрастных субкультур в рамках одного объединения, что создаёт предпосылки для взаимообогащения детских субкультур, формирования толерантности к другим возрастным субкультурам.

3. Наличием в составе объединений представителей различных воспитательных организаций (школ), что обеспечивает расширение социальных контактов детей с представителями различных субкультур.

4. Одним из направлений деятельности УДОД, наряду с образовательной, является культурно-досуговая, которая создаёт особые предпосылки для сближения различных субкультур и использования их воспитательного потенциала.

5. Превращением многих объединений в своеобразные клубные объединения, где дети встречаются и общаются на протяжении многих лет своего взросления и поддерживают контакты после окончания УДОД.

6. Спецификой содержания и характера де-

тельности воспитанников, её творческой направленностью, неформальным характером общения.

7. Заинтересованностью педагогов в каждом ребёнке независимо от его академических успехов, возможностью создать диалоговый характер взаимоотношений между педагогом и воспитанниками, который базируется на коммуникативной толерантности педагога дополнительного образования [3, с. 32-34].

В то же время анализ различных типов субкультур в рамках УДОД свидетельствует о том, что успешность их становления как коллективных субкультур зависит не столько от их направленности, сколько от личности педагога, готовности к использованию их воспитательного потенциала. Поэтому важнейшим условием осуществления поликультурного подхода в социальном воспитании является подготовка педагогов к его реализации.

Таким образом, возникшее противоречие между имеющимися в УДОД объективными условиями для реализации поликультурного подхода (открытость и доступность образовательного процесса, многообразие субкультур, относительная стабильность состава воспитанников, наличие предметно-материальной среды и др.) и слабой готовностью педагогов к осуществлению данной деятельности вызывает необходимость разработки программы подготовки педагогов и обуславливает тем самым её актуальность.

Целью программы является развития профессиональной компетентности педагогов в вопросах реализации поликультурного подхода в социальном воспитании обучающихся в условиях УДОД [4].

В качестве задач выступают: ознакомление педагогов с многообразием и особенностями имеющихся в УДОД контактных субкультур; создание педагогических условий для формирования культуры объединений и их коллективной идентичности; ознакомление с современными воспитательными технологиями, способствующими формированию гендерной, этнической, возрастной толерантности и становлению поликультурной идентичности; содействие повышению уровня толерантности педагогов.

Программа предполагает следующие этапы подготовки педагогов:

1. Ориентационный, направленный на формирование системы знаний о многообразии существующих в учреждении субкультур, проблемах поликультурного подхода в социальном воспитании обучающихся УДОД.

2. Познавательный, формирующий целостные знания о специфике и методах реализации поликультурного подхода в социальном воспитании в УДО.

3. Деятельностный, нацеленный на приобретение опыта, овладение практическими методами реализации поликультурного подхода в социальном воспитании обучающихся в учреждении дополнительного образования.

Содержание программы определяется следующими темами.

**Тема 1. ДЮЦ №3 как организационно-координационный центр по формированию поликультурного подхода в социальном воспитании обучающихся.** Теоретическая модель поликультурного подхода в социальном воспитании. Ресурсы и условия реализации поликультурного подхода в социальном воспитании в учреждении дополнительного образования детей. Основные направления и содержание деятельности по реализации поликультурного подхода в социальном воспитании учащихся в условиях УДО.

**Тема 2. Гендерный подход в воспитании подрастающего поколения.** Гендерный подход в воспитании обучающихся. Концепция гендерного воспитания. Гендерные особенности мальчиков и девочек. Становление и развитие гендерной идентичности личности.

**Тема 3. Современные воспитательные технологии формирования гендерной толерантности обучающихся.** Гендерная толерантность: методы и средства ее формирования в условиях УДОД. Организация и проведение мастер-классов: «Формирование понятия о физиологических особенностях мужчин и женщин при работе над фигурой человека в художественном творчестве», «Психотехнические упражнения и интерактивные игры в формировании гендерной толерантности у детей и подростков», «Шоу-программа как средство формирования гендерной толерантности».

**Тема 4. Этнокультурный подход в воспитании обучающихся.** Этнокультурный подход в воспитании обучающихся. Культура межэтнических отношений как социокультурный феномен. Современные теории и подходы к проблемам этничности в образовании. Становление и развитие этнической идентичности личности.

**Тема 5. Практика формирования этнокультурной толерантности.** Этническая толерантность: методы и средства ее формирования в условиях УДОД. Организация и проведение мастер-классов: «Сказка как средство этнокультурного воспитания», «Знакомство с традициями и обычаями народов Поволжья в прикладном творчестве», «Формирование межэтнической толерантности через знакомство с танцами народов мира».

**Тема 6. Обеспечение взаимодействия разновозрастных субкультур в процессе социального воспитания.** Возрастные субкультуры

в УДОД. Психологические особенности различных возрастных групп. Круглый стол «Пути разрешения социально-психологических противоречий в общении разновозрастных субкультур».

**Тема 7. Психолого-педагогическое сопровождение формирования возрастной идентичности.** Возрастная толерантность и идентичность. Игры и упражнения на формирование возрастной толерантности у педагогов. Тренинг общения «Развитие умений межвозрастной коммуникации».

**Тема 8. Педагогические условия формирования культуры объединения и становления коллективной идентичности.** Коллективные субкультуры в УДОД. Особенности и способы формирования культуры объединения и становления коллективной идентичности воспитанников в объединениях различной направленности. Проведение деловой игры «Я и моё объединение».

**Тема 9. Оценка и анализ деятельности по подготовке педагогов к реализации поликультурного подхода.** Диагностика уровня сформированности поликультурной толерантности и идентичности педагогов. Защита методических разработок по проблеме формирования поликультурности в УДОД.

Исследование готовности педагогов к реализации поликультурного подхода в воспитании в количестве 30 человек осуществлялось на базе МБОУ ДОД «ДЮЦ №3» Засвияжского района г. Ульяновска. Основной диагностической методикой стал опросник «Поликультурная толерантность и идентичность» (Н. Н. Никитина, В. Р. Ясницкая, Н. А. Евлешина). Содержание диагностики основано на модели поликультурного подхода в социальном воспитании и включает изучение когнитивного, эмоционального и поведенческого уровней поликультурной толерантности и идентичности педагогов и воспитанников. Методика рассчитана на подростков (1 вариант) и педагогов (2 вариант).

Цели психолого-педагогической диагностики: выявление проблем в становлении поликультурной толерантности и идентичности у педагогов и воспитанников; сравнительный анализ показателей их сформированности у педагогов и воспитанников; определение степени эффективности экспериментальной деятельности на основе изучения динамики в становлении толерантности и социокультурной идентичности педагогов и воспитанников.

**Результаты диагностики сформированности поликультурности у педагогов.** Осуществление поликультурного подхода в социальном воспитании возможно при условии готовности педагогов к его реализации, что требует изучения и соотнесения степени их то-

лерантности к различным субкультурам, представленным в воспитательной организации, и собственной социокультурной идентичности с данными, полученными при изучении их воспитанников.

Анализ результатов опроса педагогов ДЮЦ №3 показал, что степень их информированности о наличии представителей молодежных субкультур в объединениях ниже, чем у детей; 35 % из них не знают особенностей различных молодежных субкультур. Что касается эмоционального и поведенческого уровней толерантности, то большинство из них эмоционально принимает членов молодежных групп, готовы общаться и работать с ними.

Так же, как и дети, педагоги демонстрируют достаточно высокий уровень *гендерной толерантности*: они знают и понимают, как общаться с мальчиками и с девочками; позитивно относятся к тем и к другим, охотно взаимодействуют с ними. Что касается собственной гендерной идентичности, то на когнитивном и эмоциональном уровнях она достаточно высока, несколько ниже – на поведенческом: как и девочки, некоторые женщины-педагоги (20%) не могут идентифицировать свое поведение и черты с традиционно женскими качествами – скромность, мягкость, заботливость и др.

Пространственная изолированность детских объединений, как характерная черта образовательного процесса в УДОД, отражается в недостаточной информированности педагогов об особенностях других *коллективных субкультур*. Вместе с тем, педагоги демонстрируют достаточно высокий уровень эмоционального отношения и готовность к взаимодействию с ними. В связи с этим воспитательная работа была направлена на взаимное сотрудничество всех объединений. Педагоги делились своими достижениями в профессиональной сфере с коллегами на методических объединениях, социально-значимых мероприятиях Центра. Как следствие – повышение уровня информированности педагогов об особенностях и традициях коллективных субкультур.

Что касается толерантности к другой возрастной субкультуре (детской), то результаты педагогов ниже, чем у подростков: на когнитивном уровне средний балл – 3,25 (у детей по отношению к педагогам – 3,8); на эмоциональном – 3,1 (у детей – 3,8). Вместе с тем, педагоги ориентированы на детей при выполнении своих профессиональных обязанностей (ПТ4 = 3,85). Для того чтобы повысить толерантность у педагогов к детской возрастной субкультуре проводилась целенаправленная работа: методические объединения по темам «Мы такие разные, но ...», «Уж эти трудные подростки»; совместные мероприятия педагогов с детьми; консультирование педагогов. Результаты дан-

ной деятельности видны в итоговой диагностике: на когнитивном уровне средний балл – 3,8; на эмоциональном – 3,7.

Блок вопросов, касающихся этнической толерантности и идентичности педагогов дополнительного образования, позволил выявить высокий уровень толерантности к *этническим субкультурам*, представленным в объединениях, на эмотивном и поведенческом уровнях (ЭТ5 = 3,7, ПТ5 = 3,7). Вместе с тем на когнитивном уровне данный показатель невысок (КТ5 = 2,9), 30% опрошенных считают, что они недостаточно знают национальные обычаи и особенности воспитанников. При высоком уровне эмоционального принятия своей принадлежности к собственному этносу (ЭИ5 = 3,75), не все педагоги считают, что они в достаточной мере знают обычаи и традиции своего народа (КИ5 = 3,45) и придерживаются их в своей жизни (ПИ5 = 3,45).

Так же, как и дети, педагоги готовы проявлять высокую степень толерантности к представителям различных *конфессий* на поведенческом уровне (ПТ6 = 3,8). Однако трудно представить, как может педагог не задевать чувства верующего человека (воспитанника), если 45% из них не уверены в своем знании особенностей других религий, а 25% не имеют представления о религиозных взглядах своих воспитанников (КТ6 = 2,85). Кроме того, 30% опрошенных выражают отсутствие интереса к другим религиям (ЭТ6 = 2,95).

Что касается *конфессиональной идентично-*

*сти*, то 80% педагогов считают себя верующими (ЭИ6 = 3,25), заявляют, что они знают и понимают особенности своей религии (ТИ6 = 3,1); но только 60% стремятся соблюдать её обряды и каноны (ПТ6 = 2,65). В конце эксперимента показатели не претерпели существенных изменений. Это связано с тем, что большинство педагогов имеют свои устоявшиеся моральные ценности и менять их в силу возраста не желают.

Резюмируя вышесказанное, подчеркнем, что обучение педагогов по разработанной нами программе способствовало развитию профессиональной компетентности педагогов в вопросах реализации поликультурного подхода в социальном воспитании детей и подростков, формированию поликультурной толерантности и социокультурной идентичности как у самих педагогов дополнительного образования, так и у воспитанников УДОД.

#### *Литература:*

1. Евлешина Н. А. Поликультурный подход в социальном воспитании / Н. А. Евлешина, Н. Н. Никитина, В. Р. Ясницкая и др. // Вестник Российского научного гуманитарного фонда. 2010. № 4 (61). С. 105-114.
2. Мудрик А. В. Социализация вчера и сегодня. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 432 с.
3. Куприянов Б. В., Салина Е. А., Крылова Н. Г., Миновская О. В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей: учебное пособие для студ. пед. вузов / Под ред. А. В. Мудрика. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 240 с.
4. Шустова Л. П., Гриценко В. В., Никитина О. Г., Болдина Н. С. Поликультурный подход в учреждениях дополнительного образования: методическое пособие / Под общ. ред. Л. П. Шустовой. Ульяновск: УИПКПРО, 2015. 156 с.

# Актуальные проблемы организации добровольческой (волонтерской) деятельности в учреждениях высшего образования

Н. В. Грувер

*Резюме.* В статье рассматриваются наиболее актуальные проблемы, возникающие в добровольческом (волонтерском) движении при его организации в вузе, а также определяется комплекс рекомендаций, направленных на совершенствование названной деятельности. Акцентируется внимание на социально-педагогическом потенциале профессионально ориентированной добровольческой (волонтерской) деятельности.

*Ключевые слова:* добровольческая (волонтерская) деятельность, добровольческая (волонтерская) организация, профессионально-личностное развитие, методический подход.

---

## Actual problems of organizing volunteer work in institutions of higher education

N.V. Gruver

*Abstract.* This article discusses the most actual problems of voluntary work in the universities, and defines a set of recommendations aimed at improving these activities. The article focuses on the social and pedagogical potential of the professionally oriented volunteer activities.

*Keywords:* volunteer activities, volunteer organization, personal and professional development, methodical approach.

---

Одним из важных индикаторов, характеризующих состояние и тенденции развития гражданского общества в современной России, является представление о масштабах и качестве добровольческой (волонтерской) деятельности. Различные подходы к анализу проблем в добровольческом (волонтерском) движении позволяют своевременно привносить необходимые коррективы в стратегии развития добровольческих (волонтерских) организаций, действующих на базе учреждений высшего образования.

Опираясь на результаты диссертационных исследований [2, 4, 5, 7, 8 и др.], можно обозначить наиболее актуальные проблемы, возникающие в добровольческом (волонтерском) движении при его организации в вузе, а также определить комплекс рекомендаций, направленных на совершенствование названной деятельности.

Одной из важных проблем, по нашему мнению, является недостаточное информацион-

ное отражение деятельности добровольческих (волонтерских) организаций, которые функционируют на базе вузов [2]. Подчеркнем, что речь идет не о том, что в средствах массовой информации не освещаются какие-либо добровольческие (волонтерские) акции, так как они все же находят в них довольно подробное отражение. Однако информирование общественности средствами массовой информации о деятельности добровольческих (волонтерских) организаций, которые функционируют в рамках тех или иных вузов, осуществляется эпизодически и не носит системный характер, а также не акцентирует внимание на привлечении внимания гражданского общества к ценностям добровольчества и его институционализации. На наш взгляд, при информировании общественности о проводимых мероприятиях и повседневной деятельности добровольческих (волонтерских) организаций следует подчеркивать «престижность» этой деятельности в обществе, ее важность как значимого внешнего фактора мотивации добровольцев (волонтеров).

На основе проведенного нами анализа более сорока официальных сайтов образовательных организаций были получены фактические данные, свидетельствующие о том, что, в подавляющем большинстве случаев деятельность добровольческих (волонтерских) организаций, функционирующих в вузах, на их официальных сайтах отражена крайне слабо, либо не отражена совсем. На этом следует акцентировать внимание с целью создания необходимой «информационной среды», способствующей обеспечению качественного отражения данного вида деятельности обучающихся на официальном ресурсе образовательного учреждения.

Решению проблемы постоянного взаимодействия со средствами массовой информации могло бы способствовать установление сотрудничества с Ассоциацией волонтерских центров России. Ассоциация была создана в 2014 году с целью выстраивания системной работы по организации и сопровождению волонтерских центров, осуществляющих свою деятельность в субъектах России. На сегодняшний день в Ассоциацию входит более 100 организаций, включая образовательные организации высшего и среднего профессионального образования, некоммерческие организации, а также

ресурсные центры по поддержке добровольчества. Цель такого сотрудничества заключается в обеспечении системного целенаправленного освещения деятельности добровольческих (волонтерских) организаций вузов и акцентировании внимания средств массовой информации на ценностях, которые пропагандируются добровольческим (волонтерским) движением. Кроме того, данная Ассоциация могла бы взять на себя функцию мониторинга официальных сайтов образовательных учреждений на предмет оценки качества освещения на них добровольческой деятельности.

Другая актуальная проблема, на которую необходимо обратить внимание, заключается в противоречии между естественным стремлением молодежи занимать социально активную, авангардную позицию и дефицитом привлекательных форм, социально значимых предложений по реализации этой позиции в социуме. В вузах существует значительный перекос в пользу таких видов деятельности, как организация и проведение массовых культурных, спортивных и других зрелищных мероприятий.

Подчеркнем, что основной целью добровольческих (волонтерских) организаций является помощь людям в достижении более высокого качества жизни и обеспечение их средствами и услугами, помогающими им разрешать трудности повседневной жизни. Следовательно, преподавательскому составу вузов необходимо поддерживать такие начинания студентов, когда внимание оказывается социальным группам, которым требуется незамедлительная социальная поддержка, а также такие мероприятия, которые связаны с проведением профилактических работ по противодействию распространению социально значимых болезней [8].

Добровольческая (волонтерская) деятельность обладает потенциалом положительного влияния на происходящие в социуме процессы. В случае привлечения добровольческих (волонтерских) организаций вузов к оказанию помощи муниципалитетам в решении социально значимых проблем им будут обеспечены всестороннее признание и поддержка органов местного и муниципального управления [3]. Кроме того, будет реализовано естественное стремление студенческой молодежи занимать социально активную, авангардную позицию в решении актуальных социальных вопросов.

Решению данной проблемы, по нашему мнению, может способствовать создание и постоянная поддержка системы сбора и обработки статистической информации о занятости волонтеров (добровольцев) в стране, проведение соответствующего мониторинга. Имеющаяся в Российской Федерации статистическая

информация о занятости добровольцев (волонтеров) носит фрагментарный характер и не располагает к проведению качественных сравнений показателей по годам, а также достоверной оценки их трудового потенциала и вклад в развитие российской экономики. В данном случае, важным, кроме оценки экономических показателей, является необходимость получения возможности оценки социального вклада добровольческого (волонтерского) движения в развитие гражданского общества в современной России.

Другая, не менее важная проблема, тесно связана с предыдущей и заключается в том, что в основных нормативно-правовых документах большинства образовательных организаций высшего образования о волонтерской (добровольческой) деятельности в лучшем случае говорится лишь косвенно, а в худшем – вообще отсутствует упоминание.

В стратегиях развития многих вузов часто отсутствует упоминание о развитии добровольческого (волонтерского) движения, а продекларированные намерения о развитии этой деятельности не подкрепляются реальными планами по их организационному и материально-техническому обеспечению, то есть носят преимущественно популистский характер.

Здесь необходимо отметить факт, который, в какой-то мере, по нашему мнению, объясняет сказанное выше. Ситуация заключается в том, что достаточно часто администрация вуза не видит разницы между добровольческими объединениями и добровольческими организациями, то есть не осознает различия в их статусах. При этом в проекте Федерального закона о добровольчестве (волонтерстве), а также ряде других официальных документах эти различия четко обозначены. Они заключаются в том, что, если добровольческие (волонтерские) программы и проекты осуществляются добровольцами (волонтерами) от имени и по поручению вуза, то объединение таких добровольцев приобретает статус добровольческой (волонтерской) организации вуза, что требует от руководства образовательного учреждения высшего образования внесения определенных изменений и дополнений в документы, регламентирующие их деятельность.

Не менее важным является тот факт, что во многих субъектах РФ, приняты региональные законы и концепции поддержки и развития добровольчества (волонтерства), что говорит о том, что на местном законодательном уровне добровольческая (волонтерская) деятельность приобретает признание. Целесообразно это осуществлять так же и на уровне учреждений высшего образования.

Значительной проблемой является то, что педагогические основы организации добро-

вольческой (волонтерской) деятельности в учреждениях высшего образования современной России и условия ее практической реализации разработаны достаточно слабо [5].

На наш взгляд, одним из первых шагов в данном направлении должна стать разработка методического подхода к анализу и систематизации содержательных характеристик педагогических основ добровольческой (волонтерской) деятельности, к условиям ее реализации в вузе.

Напомним, что под методическим подходом принято понимать совокупность средств и способов влияния на систему с целью ее улучшения. Применительно к организации добровольческой (волонтерской) деятельности в учреждениях высшего образования, методический подход – это совокупность средств (психолого-педагогических основ и методического инструментария) и способов (организационных и экономических механизмов) разработки стратегических планов развития добровольческой (волонтерской) деятельности с целью укрепления ее образовательного и социального статуса как средства формирования профессиональных компетенций и обеспечения профессионально-личностного развития студентов в процессе обучения в вузе.

Методический подход призван способствовать определению всех возможных направлений и соответствующего им содержания добровольческой (волонтерской) деятельности; конкретизации и уточнению социально-педагогических основ добровольческой (волонтерской) деятельности в образовательных учреждениях высшего образования и определению ее места и роли в системе образования РФ; полной характеристике основных видов добровольческой (волонтерской) деятельности; системному моделированию процесса организации добровольческой (волонтерской) деятельности на базе образовательной организации; разработке модели комплексного исследования добровольческой (волонтерской) деятельности в вузе и критериев ее результативности; определению структуры наиболее информативной базы для проведения комплексного анализа результативности добровольческой (волонтерской) деятельности в вузе; выявлению проблем и выработке рекомендаций по совершенствованию добровольческой (волонтерской) деятельности в образовательных учреждениях высшего образования.

Еще раз отметим, что достаточно информативным источником для комплексного анализа социально-педагогических основ добровольческой (волонтерской) деятельности являются результаты диссертационных исследований. При этом упомянем, что проблема добровольческой (волонтерской) деятельности

неоднократно являлась предметом исследования не только педагогических, но и социологических, экономических, юридических наук и культурологии.

Учитывая особенности организации воспитательного процесса в вузе, следует признать, что в современных социально-экономических условиях более эффективные результаты в профессиональной подготовке студентов могут быть получены при равноценном сочетании методов административной и педагогической воспитательной работы с механизмами студенческой самостоятельности, самоорганизации и самоуправления. Все вышеназванное интегрируется, на наш взгляд, именно в процессе студенческой волонтерской деятельности. Целесообразная организация свободного времени, общение с людьми, нуждающимися в помощи, налаживание сотрудничества с потенциальными партнерами, приобретение опыта общения с людьми с особыми потребностями и ограниченными возможностями – все это, безусловно, формирует у будущих специалистов различного профиля такие профессиональные качества, как эмпатичность, толерантность, организованность и дисциплинированность, нестандартность мышления и сознательность, ответственность и гуманность. Причастность администрации вуза, преподавателей, может быть и выпускников вуза прошлых лет к организации добровольческой деятельности студентов – эффективный способ развития универсальных компетенций будущего специалиста, становления его характера, воспитания инициативы, ответственности, трудолюбия. Подчеркнем, что студенческое волонтерство обладает специфическими чертами: субъектами волонтерской деятельности являются молодые люди, получающие профессиональное образование, как правило не имеющие опыта профессиональной деятельности, обладающие достаточным количеством свободного времени для добровольчества. Объединение их в рамках волонтерской деятельности происходит на базе учреждения высшего образования, после окончания которого большинство волонтеров социально значимой добровольческой деятельностью уже не занимаются или принимают участие в разовых добровольческих акциях.

Участие будущих специалистов в волонтерском движении не только помогает в создании стабильного и сплоченного студенческого коллектива, но имеет и более важные результаты, значимые для становления их профессионализма и формирования профессиональных компетенций. А именно:

- развитие организаторских и коммуникативных способностей студентов, приобретение навыков делового общения;

- обретение опыта планирования и организации коллективного общественно полезного дела, развитие творческих способностей;

- содействие формированию корпоративной культуры и получение опыта работы в коллективе, распределения обязанностей и ответственности;

- содействие самореализации, самоутверждению молодых людей, развитие рефлексивных и регулятивных умений.

Обозначенные выше результаты достигаются на различных уровнях организации студенческого волонтерства, которые можно определить в зависимости от профессиональной обусловленности волонтерской деятельности и степени участия в процессе координаторов, преподавателей и администрации образовательной организации.

На современном этапе развития студенческого волонтерского движения в России студенты чаще принимают участие в спонтанных и эпизодических профессионально не ориентированных акциях, организуемых преимущественно к памятным датам и праздникам, помогают друзьям и однокурсникам: например, ухаживают за ребенком, оказывают помощь в ремонте аудиторий и общежития, высаживают зеленые насаждения на территории вуза, выполняют мелкие поручения. Степень участия преподавателей и администрации вуза в организации таких добрых дел весьма велика. Поскольку зачастую инициатива проведения акции, ответственность, планирование и контроль над ходом мероприятия принадлежит преподавателям и другим кураторам из числа сотрудников вуза, заинтересованность, осознание студентами социальной значимости и оценка результатов акции не всегда происходят на должном уровне. В группе инициативных студентов практически отсутствует преемственность, взаимообучение и взаимопомощь. Такую добровольческую деятельность можно условно назвать *стихийным* студенческим волонтерством.

Второй вид студенческого добровольчества можно назвать *организованным* студенческим волонтерством. Его отличает то, что меры и мероприятия планируются централизованно, организуются систематично и регулярно, ход акций и контроль за их исполнением координируется структурным подразделением вуза, занимающимся воспитательной и социальной работой. Инициаторами акций в основном является администрация и профессорско-преподавательский состав вуза.

Другим видом волонтерства является специально организованное самоуправляемое студенческое волонтерство. Направления работы, план мероприятий, формы и периодичность волонтерских акций предлагаются сами-

ми волонтерами, инициативными студентами, имеющими опыт добровольчества и обладающими организаторскими способностями. Мероприятия в рамках добровольческой деятельности чаще всего профессионально ориентированы и обусловлены будущей профессиональной деятельностью.

Управление социально-значимой деятельностью студентов осуществляется опытными лидерами из числа студентов и специально созданным в вузе для этих целей органом. Администрация и профессорско-преподавательский состав вуза выполняют координирующую функцию и в определенной степени оказывают помощь в организации волонтерских мероприятий.

Таким образом, волонтерство – это общественная, культурная и гражданская инициатива. Именно волонтерское движение превращает объединение людей разного возраста в уникальное социокультурное явление, где развиваются образцы социальной зрелости, профессиональной компетентности. Как вид внеучебной деятельности студентов волонтерская деятельность в вузе неизменно выступает неотъемлемой составляющей подготовки будущего специалиста. Она неразрывно связана с учебной и научно-исследовательской деятельностью студентов и призвана охватить своим влиянием все категории обучающихся.

#### Литература:

1. Великанова Е. В. Мотивационные составляющие участников волонтерского (добровольческого) движения // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов. 2012. Вып. 8 (112). С. 172-179.
2. Данилова О. Р. Формирование профессиональной компетентности будущих социальных педагогов в учебно-воспитательном процессе вуза посредством волонтерской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре. 2011.
3. Добровольчество: вклад в укрепление взаимного доверия и развитие социального партнерства между государством и обществом. Российский и международный опыт // Материалы VI Общероссийской конференции по добровольчеству. М., 2009. 459 с.
4. Кудринская Л. А. Добровольческий труд: опыт теоретической реконструкции: автореф. дис. ... д-ра социолог. наук. М., 2006. 145 с.
5. Мороз А. В. Социально-педагогическая деятельность волонтеров зарубежных неправительственных организаций по профилактике девиантного поведения подростков: автореф. дис. ... к. п. н. [Ин-т соц.-пед. проблем сел. шк. РАО]. М., 2004.
6. Певная М. В. Волонтерство как социологическая проблема. М.: 2013. 210 с.
7. Сикорская Л. Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи: дис. ... д-ра пед. наук. Елец, 2011. 205 с.
8. Трохина А. В. Занятость волонтеров в России: формирование и регулирование. автореф. дис. ... канд. социолог. наук. М., МГУ им. М. В. Ломоносова, 2012. 29 с.

# Теоретическое обоснование проблемы организации самостоятельной работы студентов как важнейшего компонента обучения и воспитания в вузе

В. В. Долгин, О. И. Дони́на

*Резюме.* В статье самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как основа самообразования, вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, а с другой – как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

*Ключевые слова:* понятие, виды, структура, типы, звенья, уровни, этапы и специфика самостоятельной работы студентов вуза

---

## Theoretical justification of the problems of organizing student independent work regarded as an essential component of training and educating

V. V. Dolgin, O. I. Donina

*Abstract.* The independent work is considered as a basis for self-education, type of activity, stimulating activity, independence, cognitive interest, and on the other hand - as a system of measures and pedagogical conditions that ensure self-management activity of students.

*Keywords:* concept, types, structure, units, levels, stages and specifics of self-study work of university students.

---

Изучение мировых направлений развития университетского образования и анализ процессов реформирования высшей школы в России совершенно отчетливо указывают на следующие тенденции:

- современные социокультурные условия диктуют самоценность идеи непрерывного образования, когда от студентов требуется постоянное совершенствование собственных знаний;

- в условиях информационного общества требуется принципиальное изменение организации образовательного процесса: сокращение аудиторной нагрузки, замена пассивного слушания лекций возрастанием доли самостоятельной работы студентов;

- центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов в образовании.

В этой связи пропорциональность между аудиторными и внеаудиторными занятиями вызвала пристальное внимание к проблеме

организации самостоятельной работы студентов (СРС) в целом, а не только и не столько в традиционных границах конкретных дисциплин.

Самостоятельная работа студентов является одним из важнейших элементов обучения и воспитания в вузе, где преподаватель из транслятора знаний превращается в менеджера образовательного процесса, организуя и направляя познавательную деятельность обучаемых. Поэтому ее правильная организация имеет решающее значение для развития самостоятельности, креативности, конкурентоспособности как одних из ведущих черт личности специалиста с университетским образованием.

Для усвоения объема знаний и приобретения устойчивых умений и навыков, предусматриваемых современными государственными образовательными стандартами, при сокращении аудиторной нагрузки, необходимо повысить степень и качество восприятия предлагаемой информации и предложить такие формы самостоятельной учебной деятельности студентов, которые помогут увеличить познавательную активность при решении профессиональных задач и одновременно позволят сформировать «надпрофессиональные качества личности» [5].

Термин самостоятельная учебная работа рассматривается в Педагогическом словаре и как «вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности обучающегося во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер, и как средство формирования познавательных способностей обучающихся, их направленности на непрерывное самообразование» [4, с. 134].

Понятие «самостоятельная работа» многогранно, поэтому вполне естественно, что оно не получило единого толкования в педагогической литературе. Исследователи, занимающиеся интересующей нас проблемой применительно к высшей школе, вкладывают в термин «самостоятельная работа» различное содержание. Так, понятие «самостоятельная работа» трактуется как самостоятельный по-

иск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач (С. И. Архангельский); как деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ (А. Г. Молибог). Р. А. Низамов понимает под ней разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя. Б. Г. Иоганзен организацию самостоятельной работы в высшей школе рассматривает как систему мер по воспитанию активности и самостоятельности как черт личности. Самостоятельная работа понимается также рядом авторов как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя (В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис). Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием (С. И. Зиновьев).

Как видно из приведенных выше определений и толкований, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой – как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

Можно привести и другие примеры, демонстрирующие неоднозначность толкования термина «самостоятельная работа студентов» и различные подходы к пониманию способов ее организации. Нам представляется важным более подробно остановиться на определениях понятия «самостоятельная работа», предлагаемых П. И. Пидкасистым и М. Г. Гаруновым, так как трактовка этого понятия данными авторами наиболее отвечает нашему пониманию самостоятельной работы студентов неязыкового вуза.

П. И. Пидкасистый считает, что «самостоятельная работа в высшей школе является специфическим педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе» [1, с. 31]. С одной стороны, по мнению П. И. Пидкасистого, самостоятельная работа представляет собой учебное задание, т.е. объект деятельности студента, предлагаемый преподавателем или программированным пособием, с другой – форму проявления определенного способа деятельности по выполнению соответствующего

учебного задания, именно способ деятельности человека либо к получению совершенно нового, ранее ему неизвестного, знания, либо к упорядочиванию, углублению уже имеющихся знаний. М. Г. Гарунов под самостоятельной работой понимает «выполнение различных заданий учебного, производственного, исследовательского и самообразовательного характера, выступающих как средство усвоения системы профессиональных знаний, способов познавательной и профессиональной деятельности, формирования навыков и умений творческой деятельности и профессионального мастерства» [1, с. 45].

По мнению М. Г. Гарунова и П. И. Пидкасистого, самостоятельной работе студентов присущи следующие характеристики: она формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач; вырабатывает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации; является важнейшим условием самоорганизации обучающегося в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения; является орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной и научно-производственной деятельностью студента в процессе обучения и профессионального самоопределения [1].

В диссертационном исследовании Е. Н. Трущенко самостоятельная работа рассматривается как «внутренне мотивированная деятельность, способствующая профессиональному становлению студентов посредством развития их личностной активности, формированию познавательной мотивации и превращения ее в профессиональную, обеспечению их заинтересованного участия в реализации перехода от учения к профессиональной деятельности» [6, с. 10].

Важно подчеркнуть, что одной из самых важных характеристик СРС является то, что она представляет собой систему. Под системой самостоятельной работы понимается совокупность взаимосвязанных, взаимообуславливающих друг друга, логически вытекающих один из другого и подчиненных общим задачам видов работ. И, как всякая система, самостоятельная работа студентов должна удовлетворять определенным дидактическим требованиям:

1. Система самостоятельной работы должна способствовать решению основных дидактических задач – приобретению студентами глубоких и прочных знаний, формированию умения самостоятельно приобретать, рас-

ширять и углублять знания, применять их на практике.

2. Система должна удовлетворять основным принципам дидактики, и, прежде всего – принципам доступности и систематичности, связи теории с практикой, сознательной и творческой активности, принципу обучения на высоком научном уровне.

3. Эффективность самостоятельной работы достигается, если она является одним из составных, органических элементов учебного процесса, если она проводится планомерно и систематически, а не случайно и эпизодически.

Только при этих условиях у студентов вырабатываются устойчивые умения и навыки в выполнении различных видов самостоятельной работы и наращиваются темпы в ее выполнении [3].

Актуальным вопросом для нашего исследования является выделение видов и структуры самостоятельной работы студентов.

В зависимости от места и времени проведения СРС, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами подразделяется на следующие виды:

- самостоятельную работу во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ);
- самостоятельную работу под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов;
- внеаудиторную самостоятельную работу при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера.

Конечно же, самостоятельность перечисленных выше видов работ достаточно условна, и в реальном образовательном процессе эти виды пересекаются друг с другом.

В целом же, самостоятельная работа студентов под управлением преподавателя является педагогическим обеспечением развития целевой готовности к профессиональному самообразованию и представляет собой дидактическое средство образовательного процесса, искусственную педагогическую конструкцию организации и управления деятельностью обучающихся.

Таким образом, структурно самостоятельная работа студентов может быть разделена на две части: организуемая преподавателем и самостоятельная работа, которую студент организует по своему усмотрению, без непосредственного контроля со стороны преподавателя (подготовка к лекциям, лабораторным и практическим занятиям, зачетам, коллоквиумам и т.п.).

Исследования ученых-педагогов позволяют

выделить четыре типа самостоятельных работ, соответствующих уровням самостоятельной деятельности обучающихся: *воспроизводящие* (способствуют формированию умений и навыков, запоминанию способов деятельности в конкретных ситуациях), *реконструктивно-вариативные* (позволяющие осмысленно переносить знания в типовые ситуации, учат анализировать, создают условия для развития мыслительной активности, формируют приемы и методы познавательной деятельности), *эвристические* (способствующие формированию творческой личности учащихся, обобщению и систематизации полученных знаний, перенос их в нестандартные ситуации), *творческие* (позволяют обучающимся получать совершенно новые для них знания, закрепляют навыки самостоятельного поиска знаний) [1].

Включение студентов в самостоятельную работу осуществляется поэтапно.

*Первый этап* – ознакомление студентов с образцами действий – призван способствовать выработке положительной мотивации, общего подхода к организации самообразовательной деятельности, развитию соответствующих умений. Задачами данного этапа являются возбуждение интереса к самостоятельной работе, обеспечение правильного понимания сущности самообразовательных умений, раскрытие приемов самообразования.

*Второй этап* – формирование умений самостоятельной работы – направлен на мобилизацию и активизацию внутренних резервов студентов, на максимальное погружение их в работу с информацией, сознательное и целенаправленное извлечение и генерирование на ее основе субъективно новых знаний.

*Третий этап* – совершенствование умений самостоятельной работы за счет овладения творческой рефлексивной деятельностью как одного из условий развития самообразования, самореализации и самосовершенствования [2].

Если говорить о технологической стороне, то в организации самостоятельной работы студентов можно выделить следующие составляющие:

1. *Технология отбора целей самостоятельной работы.* Основаниями для отбора целей являются цели, определенные Государственным образовательным стандартом, и конкретизация целей по курсам, отражающим введение в будущую профессию, профессиональные теории и системы, профессиональные технологии и др.

2. *Технология отбора содержания СРС.* Основаниями для отбора содержания самостоятельной работы являются Государственный образовательный стандарт, источники самообразования (литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности

студентов (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация, особенности учебной деятельности).

3. *Технология конструирования заданий.* Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой предлагаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов.

4. *Технология организации контроля.* Включает тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку индивидуальных форм контроля [3].

Самостоятельная работа студентов как вид учебной деятельности студентов имеет определенные характеристики. Такие исследователи, как Ю. В. Попов, В. Н. Подлеснов, В. И. Садовников, В. Г. Кучеров, Е. Р. Андросюк выделяют следующие основные характеристики СРС: психологические условия успешности СРС; ограниченный бюджет времени студента, индивидуальный характер СРС.

Под психологическими условиями успешности СРС упомянутые авторы понимают формирование устойчивого интереса к избранной профессии и методам овладения ее особенностями, которые зависят от следующих параметров: взаимоотношения между преподавателями и студентами в образовательном процессе, уровень сложности заданий для самостоятельной работы, включенность студентов в формируемую деятельность будущей профессии.

Как любой вид человеческой деятельности, учебная деятельность с психологической точки зрения представляет собой процесс решения специфических задач. Отличие учебных задач от всяких других состоит в том, что их целью является изменение самого субъекта, которое заключается в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. Необходимость в постановке и решении таких задач возникает перед субъектом лишь в том случае, если ему необходимо овладеть такими способами действия, в основе которых лежат обобщения теоретического типа.

Рассматривая учебную деятельность как процесс решения задач, следует выделить следующие ее звенья.

Во-первых, постановка учебной задачи. В психологии (педагогической психологии) известно, что цель возникает в результате конкретизации смыслообразующих мотивов деятельности. Функцию таких мотивов может выполнить только интерес к содержанию усваиваемых знаний. Без такого интереса невозможно не только самостоятельная постановка учебной задачи, но и принятие задачи, поставленной преподавателем. Поэтому обучение,

имеющее своей целью подготовку студентов к самостоятельной учебной деятельности, должно обеспечить, прежде всего, формирование таких интересов.

Во-вторых, применение оптимальных способов решения задачи. Между учебной деятельностью под руководством преподавателя и самостоятельными ее формами существует принципиальное различие, на которое не обращается достаточного внимания. Когда преподаватель ведет студентов от понятия к действительности, такой ход имеет силу только методического приема. Когда речь идет о формировании понятия путем самостоятельной работы с учебными материалами и средствами, условия деятельности решительно изменяются. Первым среди этих условий является формирование способов логического анализа источников учебной информации, в частности, способы логического анализа информационных моделей, в которых фиксируется содержание научных понятий, что одновременно составляет одну из важнейших задач обучения, рассчитанного на подготовку студентов к самостоятельной учебной деятельности. Вторым важным условием перехода к самостоятельной учебной деятельности является овладение продуктивными способами решения учебных задач, и обеспечение этого условия практически невозможно без активного методологического и методического участия преподавателя.

В-третьих, осуществление контроля и оценки за ходом и результатом решения задачи. Формирование контрольно-оценочных операций должно идти от овладения способами контроля и оценки действия преподавателя и других студентов через контроль и оценку собственной работы под руководством преподавателя к самоконтролю и самооценке самостоятельной образовательной деятельности.

Характеризуя такую особенность СРС, как ограниченный бюджет времени студента, исследователи указывают, что при формировании временного объема своего предмета преподаватель должен учитывать общую суммарную нагрузку студентов вне зачестую весьма субъективного мнения несомненной важности именно «моей» дисциплины, а также помнить о том, что интенсификация образовательного процесса предполагает ритмичность СРС за счет уменьшения рутинной работы студента в семестрах.

Выделяя такую характеристику СРС как ее индивидуальный характер, исследователи настаивают на ее более глубокой индивидуализации, которая предполагает: увеличение удельного веса интенсивной работы с более подготовленными студентами; деление занятия на обязательную и творческую части (для всех, пытающихся самостоятельно справиться

с более трудными и, главное, – нестандартными задачами, дополнительными вопросами, учебно-проблемными ситуациями и т. д.), регулярность консультаций с обучаемыми; исчерпывающее и своевременное информирование о тематическом содержании самостоятельной работы, сроках выполнения, потребности во вспомогательных средствах, формах, способах контроля и оценке итоговых результатов с обязательным сравнением с ожидаемыми.

В психолого-педагогической литературе активно обсуждается вопрос о причинах и факторах, обуславливающих неэффективность и непродуктивность СРС: слабая ориентированность традиционной системы обучения на индивидуализацию и личностный рост обучающегося как субъекта учебной деятельности, отсутствие учета его потенциальных возможностей и индивидуально-психологических особенностей, уровня его готовности к самостоятельной учебной деятельности, подлинного учебного сотрудничества педагога с обучаемыми, недостатки в организационно-методическом обеспечении процесса обучения (В.Н. Яковлева). Мы считаем, что низкая результативность СРС обусловлена также и односторонним подходом к трактовке ее сущности.

Таким образом, самостоятельная работа студентов представляет собой многомерное педагогическое явление, одновременно выступает как один из составных, органических элементов учебного процесса, подпроцесс целостного образовательного процесса в учреждении высшего профессионального образования; как вид учебной деятельности, при котором само-

стоятельно выполняются задания учебного, исследовательского, профессионального характера, обеспечивающие усвоение системы профессиональных знаний, способов деятельности, формирование навыков и умений творческой деятельности; как самоорганизация образовательной деятельности, характеризующаяся возрастающей внутренней мотивированностью, самостоятельностью, активностью студента как ее субъекта; как способ управления преподавателем самостоятельной познавательной деятельностью студентов, средство ее логической и психологической организации; а ее результатом становится готовность к самореализации в профессиональной деятельности.

#### *Литература:*

1. Гарунов М. Г., Пидкасистый П. И. Самостоятельная работа студентов. М.: Знание, 1998. 34 с.
2. Кирюшкина А. Г. Моделирование самостоятельной работы студентов с использованием новых образовательных технологий [Электронный ресурс] // [http://www.orenport.ru/docs/281/work\\_stud/Members/Kirychkina.htm](http://www.orenport.ru/docs/281/work_stud/Members/Kirychkina.htm).
3. Ковардакова М. А. Самостоятельная работа студентов: виды и технологии организации: Учебное пособие для слушателей факультета повышения квалификации преподавателей: Ульяновск: УлГУ, 2012. 72 с.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 176 с. ISBN 5-7695-2145-7.
5. Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений: Письмо Минобрнауки России от 27.11.2002 N 14-55-996ин/15// Высшее образование сегодня. 2003. № 2. С. 13-14 (вкладыш)
6. Трущенко Е. Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза на основе компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалистов: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 168 с.

# К вопросу об уровнях методологического знания в педагогическом исследовании

О. И. Дони́на, М. В. Карнаухова

*Резюме.* В статье раскрываются вопросы, непосредственно связанные с выявлением тенденций развития методологического знания в педагогике, раскрываются основные функции, реализуемые педагогической наукой, иерархические уровни структуризации методологических знаний, а также методологические требования к исследовательской деятельности.

*Ключевые слова:* методология науки, методологическое знание, методологические уровни, принципы и подходы, педагогическое исследование.

---

## Levels of methodological knowledge in pedagogical research

O. I. Donina, M. V. Karnaukhova

*Abstract.* The article reveals the problems, which are directly related to the identification of trends in the development of methodological expertise in pedagogical sciences. The article describes the basic functions implemented by Pedagogy, its hierarchical levels of structuring the methodological knowledge and methodological requirements for research activities.

*Keywords:* methodology of science, methodological knowledge, methodological levels, principles and approaches, pedagogical research.

---

Известно, что в широком смысле методологию можно определить как «систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе» [1].

Очевидно, что такое предельно широкое энциклопедическое определение носит чрезмерно общий характер, создавая определенные трудности в процессе разработки и использования соответствующих методологических положений и принципов применительно к конкретной отрасли научных знаний. Необходимость уточнения понятий «методология», «методологическое знание», «методологический принцип» обусловлена и тем обстоятельством, что в науковедческой литературе понятие «методология» употребляется в самом различном смысле [3].

Новые задачи, стоящие перед методологией педагогики, заставляют обратиться к анализу и критическому осмыслению сложившихся представлений о сущности методологического

знания в педагогике, его функциях, иерархических уровнях методологического обоснования соответствующих педагогических исследований. В связи с этим представление о методологическом знании в педагогике, определяемом лишь как знание о знании и знание о познании, следует дополнить указанием на то, что в предмете методологии важнейшим компонентом выступает знание о преобразовании соответствующих педагогических объектов. В этом случае сущность предмета методологии педагогики определяет отношение познание-преобразование, имея в виду познание и преобразование соответствующих сторон педагогической действительности [2].

Весьма важная группа вопросов, непосредственно связанных с выявлением тенденций развития методологического знания в педагогике, относится к характеристике объектной сферы методологического поиска, областей приложения результатов собственно методологических исследований. Предстоит выяснить, на каких этапах научно-познавательной и практико-ориентированной преобразовательной деятельности педагогу необходимы методологические знания, как дифференцируются эти знания в зависимости от предметной сферы их приложения.

Для ответа на эти вопросы, отличающиеся немалой сложностью и определенной новизной, необходимо поступить следующим образом. Во-первых, нужно рассмотреть полный цикл научной и практической деятельности в педагогике и сфере образования, указав специфические особенности функционирования каждого из компонентов этого цикла. Во-вторых, представляется необходимым обратиться к анализу тех реальных функций, которые призваны выполнять науки об образовании, поскольку реализация этих функций неизбежно связана с привлечением методологических знаний, специфическое содержание которых во многом зависит от характера решаемых задач. В-третьих, целесообразно рассмотреть компоненты логической структуры педагогической науки, выделив характерные методологические функции каждого из них.

Полный цикл образовательно-педагогической деятельности (ее учебно-воспитательный, научно-исследовательский и управленческий аспекты) может быть представлен следующими уровнями: практика (начальный

для данного цикла уровень) – теоретическое знание (теория) – методическое знание (методика) – практика (конечный для данного цикла уровень). Данная схема дает определенное представление об объектах методологического знания на разных этапах цикла:

- во-первых, это знание о способах изучения педагогической практики, накопления необходимых эмпирических данных;

- во-вторых, это знание о способах восхождения от эмпирических данных к теоретическим обобщениям, к построению теории;

- в-третьих, это знание о способах перевода теоретических положений на язык конкретных методических рекомендаций;

- в-четвертых, это знание о способах использования соответствующих рекомендаций в практику с целью ее преобразования, перевода на более высокий качественный уровень [4].

Необходимо отметить, что конечный результат образовательно-педагогической деятельности и ее эффективность принципиально могут быть оценены по разности начального и конечного (для данного цикла) уровней практики в соответствии с заранее обоснованными критериями, причем обоснование таких критериев и сам процесс оценки эффективности и результативности педагогической деятельности также требуют привлечения соответствующих методологических знаний.

Вполне понятно, что одним циклом педагогической деятельности процесс познания и преобразования не исчерпывается, он непрерывно воспроизводится, но уже на более высоком качественном уровне. Весь смысл прогрессивного развития системы образования как раз и состоит в таком непрерывно обновляемом и восходящем движении к все более высоким результатам деятельности во всех ее аспектах.

Рассмотрение полного цикла образовательно-педагогической деятельности позволяет более четко представить основные функции, реализуемые педагогической наукой, как и другими науками об образовании, на соответствующих этапах цикла – описательная, объяснительная, диагностическая, прогностическая, проективно-конструктивная, преобразовательная, критериально-оценочная, коррекционная [5].

Реализация каждой из указанных функций требует вполне определенного методологического обеспечения в виде знания о способах деятельности, в наибольшей мере соответствующих сущности и характеру той или иной функции и конкретного объекта исследования.

Одна из важных и все еще недостаточно исследованных проблем методологии науки состоит в структуризации методологических

знаний и соответствующих методологических проблем по уровню («этажу») их иерархической соподчиненности. На первом, высшем уровне, речь идет о методологии научного познания в наиболее общем смысле. Именно на этом уровне решаются философские и гносеологические проблемы получения нового знания, выявляются и формулируются исходные методологические принципы, которые распространяются на все без исключения области научных знаний и, по существу, определяют общее направление научного поиска, служат для него ориентирами.

На втором уровне объектом методологии выступают подходы к проведению научного исследования как специально организованного процесса научно-познавательной деятельности, общенаучные и интернаучные методы и приемы получения новых знаний.

На третьем уровне речь идет о системе частнонаучных принципов и методов получения необходимой прогностической информации. Особого внимания заслуживает то обстоятельство, что, возникнув преимущественно индуктивным путем, методология научного исследования далее становится дедуктивной системой знаний, результатами которой могут воспользоваться «узкие» специалисты каждой конкретной отрасли. Подобная трансформация функций методологии (от собирания и изучения конкретных подходов, принципов и методов исследования к их обобщению, осмыслению и последующему распространению) для современного этапа развития науки, по-видимому, является неизбежной. Применительно к задачам педагогического прогнозирования это означает правомерность и целесообразность использования подходов, принципов, методов, и исследовательских процедур, разработанных в смежных отраслях знаний и обладающих необходимым прогностическим потенциалом.

Следует отметить, что педагогика уже давно ощущает потребность в межнаучном взаимодействии. Целый ряд объективных факторов и, прежде всего, насущные потребности жизни, практики, расширение границ педагогики, повышение ее роли в обществе, заставляют педагогическую науку все шире и глубже использовать методы других наук, признанные повысить точность и объективность результатов педагогических исследований. Таким образом, уже свершившееся «вторжение» в педагогику методов математики, кибернетики, социологии, психологии нельзя объяснить лишь субъективными причинами, энтузиазмом и чрезмерной «агрессивностью» отдельных исследователей, модой и т.п. Это объективный, вполне закономерный процесс.

Все сказанное, очевидно, можно отнести к

принципам и методам научного прогнозирования, разработанным в различных отраслях знаний и получившим методологическое обоснование в научной прогностике [2]. Приведенные выше соображения как раз и приводят к третьему уровню предложенной выше иерархии – частнонаучной методологии педагогической науки. Необходимость введения данного уровня объясняется тем, что в общенаучных и интернаучных методах заключены не только большие познавательные возможности, но и их ограниченность и слабость. Примером могут служить математические методы. Известно, что методы математики применяются сейчас во многих существенно различных науках, и сфера их приложения все более расширяется. Математическое знание отвлекается от природы исследуемых объектов, содержательного и качественного аспектов, сосредоточивая внимание на формально-количественных сторонах явлений. Как отмечает Р. Фейнман, «все величие математики в том и состоит, что в ней мы не знаем, о чем толкуем... Ее законы, ее доказательства, ее логика не зависят от того, чего они касаются – и в этом своя, особая красота» [1]. Вместе с тем, очевидно, что знание математики еще не гарантирует успешного применения математических методов в исследованиях, проводимых как в области естественных, так и гуманитарных наук.

По-видимому, для успешного применения какого бы то ни было общенаучного или интернаучного метода необходимо, прежде всего, в рамках данной конкретной науки обосновать целесообразность и правомерность привлечения соответствующего метода, его адекватность целям и задачам научного исследования и сущности исследуемых явлений.

Эту функцию и призвана решать методология каждой конкретной области научных знаний. Успешная разработка такой частнонаучной методологии позволяет реализовать прогностический научный поиск в наиболее продуктивном направлении – от потребностей соответствующей науки и с учетом специфики прогнозируемых объектов – к оптимальным методам научного прогнозирования. К сожалению, в практике научных исследований, в том числе и в педагогике, нередко наблюдается противоположный подход, когда та или иная наука превращается в своеобразный «испытательный полигон» для апробации разработанных в других отраслях знаний исследовательских методов и приемов без должного обоснования правомерности их приложения к специфическим задачам данной науки. Это обстоятельство выдвигает в качестве исходного методологического требования к любому прогностическому исследованию обязательное предварительное выявление сущности объекта прогнозирования. Только на этой основе может быть с должной научной аргументацией решен вопрос о правомерности и целесообразности применения того или иного подхода или исследовательского метода для решения соответствующих частнонаучных проблем.

#### *Литература:*

1. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. М., 1992. 160 с.
2. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2005. 768 с.
3. Коржув А. В. Сущностный подход в педагогическом исследовании // Педагогика. 2008. № 2. С. 22-28.
4. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Л.: ЛГУ, 1999. 172 с.
5. Подласый И. П. Педагогика: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Просвещение, 1999. 432 с.

# Роль семейных традиций в воспитании ребенка в современном обществе

Ж. Н. Дюльдина, Н. В. Козина

*Резюме.* В статье рассматривается роль семейных традиций в воспитании ребенка в современном обществе. По мнению авторов, семейные традиции являются ключевым моментом в формировании полноценной личности. Авторами анализируются разные точки зрения по данному вопросу.

*Ключевые слова:* семья, семейные традиции, традиции, семейные ценности, воспитание ребенка.

---

## Role of family traditions in raising a child in modern society

Zh. N. Dul'dina, N. V. Kozina

*Abstract.* The article discusses the role of family traditions in raising a child in a modern society. Family traditions are a key moment in forming the complete personality. The authors analyze different points of view on this issue.

*Keywords:* family, family traditions, traditions, family values, education of a child.

---

В большинстве семей есть свои гласные и негласные традиции. Они очень важны для воспитания счастливых людей.

Хотелось бы вернуться в прошлое, когда семейные традиции имели большую ценность и были неотъемлемой частью каждой семьи. Традиции и обряды были присущи каждой семье. В современном мире, все больше ложных ценностей принимаются за истинные. Молодые пары не стремятся создавать свои семьи, желая, «пожить для себя», а вместо ребенка завести себе собаку или кошку. Институт семьи в России умирает. Возрождение семейных ценностей и традиций – это первоочередная задача. Ведь, крепкие семьи – крепкая страна, крепкое государство. Семейные традиции имеют огромную роль в воспитании подрастающего поколения.

Воспитание ребенка – многогранный процесс. Он объединяет в себе все сферы нашей жизни, хотим мы того или нет. Все, что окружает детей, так или иначе, влияет на формирование личности. Но самой большой силой и мощью обладает семья.

Как утверждает А. Я. Варга, родители – первые, с кем ребенок знакомится, первые, кто его окружает и заботится о нем, первые, кто на него существенно влияет. И даже независимо от того, сколько времени родители проводят

с чадом, оно будет копировать в первую очередь их поведение [2, с.7-8].

Т. А. Куликова отмечает, что современные тенденции таковы, что семейных традиций в нашей жизни остается все меньше. Точнее они есть, но те, что формируются на смену прежним, не всегда имеют положительное влияние на детей. Традиция, когда женщина работает с утра до ночи, а мужчина сидит дома, одинаково опасна как для сына, так и для дочери. Традиция, когда родители помимо работы больше ни на что не находят времени и желания, негативно сказывается на детях любого возраста [5, с.11-12].

В России испокон веков семейные традиции чтились и оберегались. Всем известно, что на Руси у всех семей были свои традиции, которые объединяли, делая их сильными и крепкими. Они являются очень важной частью исторического и культурного наследия страны.

На наш взгляд, будет верным обратиться к вопросам истории, поэтому важно выделить следующие особенности:

- важным правилом для каждого человека было знание своей родословной, а в дворянских семьях – составление своего генеалогического древа;
- подробная родословная бережно хранилась и передавала истории о жизни предков;
- также было и остается традицией русского народа почитание памяти ушедших родственников, уход и постоянная забота о своих родителях;
- в России издревле заведено, передавать из поколения в поколение семейные реликвии;
- часто молодые девушки выходили замуж в платьях своих мам, которые ранее получили от своих мам и т. д.;

Необходимо вспомнить исторические факты, которые нанесли свой отпечаток на функции семьи. После 7 ноября, дня Октябрьской революции, 1917 года, многие традиции были упразднены, как народные, так и семейные. Часть, конечно, осталось – трансформировавшиеся, часть – канула в небытие, ну и, конечно же, появились новые.

Перемены коснулись и изначальных ролей мужчины и женщины:

- женщины захотели равноправия – получение такого же образования, как у мужчин, возможность решать за кого она бы хотела

проголосовать, даже заработки стали примерно равными; все это способствовало тому, что основные, природные роли, отошли на задний план;

- женщина перестала быть хранительницей, а мужчина основным добытчиком и защитником;

- древнее предназначение женщины, хранительницы семейных традиций отошло на вторые роли.

Также изменились и взгляды на понятие «семьи», на верность в семье, на воспитание детей. Многие традиции, которые делали семью семьей, были потеряны. Многие семьи и по сей день больше напоминают людей, которые живут под одной крышей, при этом, не имеют ничего общего, даже порою, не знают друг друга.

А ведь именно семья дает ощущение стабильности и защиты с самого раннего детства, которые мы проносим через всю нашу сознательную жизнь и передаем нашим детям, и так из поколения в поколение, набираясь мудрости и опыта.

Е. И. Рогов считает, что, **традиции** – это основа уклада семьи, семьи дружной крепкой, у которой есть будущее. Поэтому нужно возрождать **семейные традиции**. Хорошо, если они будут по нраву всем членам семьи, ведь именно они способны сближать, укреплять любовь, вселять в души взаимоуважение и взаимопонимание, то, чего так сильно не хватает большинству современных семей [7, с. 4-5].

**Традиция** – это исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение формы деятельности и поведения, и соответствующие им обычаи, правила, ценности.

На наш взгляд очень важным является опыт разных стран в этом вопросе. Мы хотели бы обратить внимание на культ семейных традиций в разных странах.

**В Италии** важной семейной традицией являются совместные обеды, на которых все общаются, делятся своими новостями, обсуждают насущные проблемы.

**В Японии** до пяти-шести лет малышам ничего не запрещают, не повышают на них голос, не наказывают. Ребенка воспитывают, показывая собственный пример поведения, то есть пример поведения матери, т. к. она всегда находится рядом, а отец общается с ребенком только на выходных. С самого рождения малыша мать, даже занимаясь делами по дому, носит его повсюду с собой – на груди или за спиной. Она разговаривает с ним, объясняя, что она делает, куда они идут и что происходит вокруг. Японка напевает малышу песенки и постоянно повторяет те слова, которые он должен будет произнести в первую очередь. В итоге получается так, что дети в Японии начи-

нают говорить быстрее, чем ходить.

Н. Л. Селиванова отмечала, что именно **традиции выступают фактором регуляции жизнедеятельности людей**, основой воспитания детей [8, с. 7].

Воспитание ребенка начинается с отношений, которые царят в семье между родителями. В сознании детей откладываются привычки, подобные взрослым, вкусы, пристрастия, предпочтения задолго до того, как начинается процесс осознания происходящего. Ведь построение поведения детей идет **по примеру копирования**.

Дети воспитываются не только родителями как таковыми, а еще и той семейной жизнью, которая складывается. Приобщить к **семейным традициям** можно на личном примере самих родителей.

В. В. Морозов считает, что именно с семьи начинается и приобщение к культуре, ребенок осваивает основы материальной и духовной культуры. В условиях семьи, формируются и человеческие формы поведения: мышление и речь, ориентация в мире предметов и отношений, нравственные качества, стремления, идеалы [6, с.20].

Именно *семья рождает ощущение преемственности поколений*, а через это, причастность к истории своего рода, и развитие идеалов патриотизма. Семья, обеспечив стабильность, раскрывает способности, силы в членах семьи. И при воспитании детей, никакой иной институт не может заменить семью, именно ей принадлежит **ведущая роль в становлении личности ребенка**.

Неплохой традицией является **обсуждение вопросов семейной жизни**. Можно привести пример, когда за вечерним чаем, все члены семьи рассказывают о том, что сегодня с ними произошло интересного, помимо этого, обсуждают планы на будущие выходные, главное, чтобы и дети также высказывали свои мнения. Полезный обычай – разбирать собственные ошибки вслух, это дает возможность проводить беспристрастный анализ поступков и делать правильные выводы на будущее.

**А. С. Кабалин утверждает, что семейные традиции** – это духовная атмосфера дома, которую составляют: распорядок дня, уклад жизни, обычаи, а также привычки обитателей [4, с. 17].

Таким образом, формирование традиций нужно начинать еще в самом начале создания семьи, когда дети пока не появились или еще маленькие. Традиции должны быть простыми, но никак не надуманными.

Чем счастливее были традиции и интереснее познание мира в родительской семье, тем больше радости будет у малыша и в дальнейшей жизни.

Вместе с ребенком можно начать **составлять древо генеалогии**, на котором будут присутствовать все предки семьи. Главное, чтобы ваши традиции, приносили счастье и интерес всей семье, и не были ей в тягость.

Как мы видим, семейные традиции – это связующее звено семьи, где его члены объединены общими интересами, заботой и ответственностью. Современная Российская семья потеряла эту ценность, и возвращение к ней является стратегической задачей в укреплении института семьи.

*Литература:*

1. Богомолова М. И., Дюльдина Ж.Н. Генезис формирования семейных ценностей в условиях поликультурной среды // Наука и бизнес: пути развития. 310 (16), 2012. С.5-10
2. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001.
3. Дюльдина Ж. Н. Особенности приобщения юношей к семейным ценностям в процессе социализации в однонациональной и многонациональной семье // Этнодидактика народов России: Многомерность, многомерные компетенции. Материалы X Международной научно-практической конференции (Нижекамск, 11 мая 2012 г.) / Под ред. Ф. Г. Ялалова. Нижнекамск: НМИ, 2012. С. 51-52
4. Кабалин А. С. Педагогические размышления: Сборник / Сост. и ред. Л. В. Мардахаев. М.: Изд-во РГСУ, 2014. 259 с.
5. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М., 2000.
6. Морозов В. В. Русские педагоги о трудовом воспитании и профессиональном образовании. Рождение трудовой школы: взгляд в историю // Макаренко. Альманах № 1. М.: Народное образование, 2009.
7. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Владос, 1995.
8. Селиванова Н. Л. Воспитание: от теории к практике // Воспитательная работа в школе. 2003. № 5. С. 5-9.

# Образовательные проекты в системе дополнительного педагогического образования

В. В. Зарубина

*Резюме.* В настоящее время, в условиях вхождения человечества в эпоху информационного общества, особое значение приобретает концепция непрерывного образования, постоянного развития профессиональных компетенций специалиста. Многократно возрастают требования к профессии учителя. Профессионализм педагогических работников становится важным фактором развития всей системы общего образования.

*Ключевые слова:* проект, образовательный проект, профессиональные компетенции, дополнительное педагогическое образование.

## Educational projects in system of additional pedagogical education

V. V. Zarubina

*Abstract.* Nowadays the concept of lifelong education and permanent professional development become significantly important. The demands for the teaching profession are increasing. Professionalism of teachers is becoming an important factor in developing the general educational system.

*Keywords:* project, educational project, professional competence, additional teacher training.

Отвечая на вызовы времени, система дополнительного педагогического образования стремится к развитию своих лучших качеств – вариативности программ, опережающего содержания, практической направленности занятий, гибкости форм обучения, многообразия методов работы со слушателями. Вместе с тем становится ясно, что как бы хорошо не был организован процесс повышения квалификации, он, являясь дискретным (один раз в три года), не может обеспечить постоянного развития профессиональной компетентности учителя, и нуждается в дополнении другими формами взаимодействия с педагогом.

В связи с этим актуальной задачей становится реализация в системе повышения квалификации не отдельных программ повышения квалификации (или профессиональной переподготовки), а образовательных проектов, которые мы рассматриваем как совокупность дополнительных профессиональных программ, программ семинаров и учебных курсов, консультаций и встреч, конференций, конкурсов, других образовательных событий

определённой направленности.

Образовательный проект создаётся в том случае, когда необходимо:

- комплексное решение задач, связанных с развитием профессиональной компетентности какой-либо категории (категорий) специалистов;

- интенсивное обучение специалистов в связи с вновь возникшими обстоятельствами, влияющими на сферу их профессиональной деятельности (изменение и (или) появление новых нормативных документов, утверждение концепций, профессиональных стандартов и т.д.);

- обучение в системе дополнительного профессионального образования специалистов родственных профилей на основе межведомственного взаимодействия.

Как всякий проект, образовательный проект в системе повышения квалификации имеет свои цели и задачи, содержание и формы работы, конечный продукт (результаты) и перспективы. Некоторые из таких проектов могут иметь дополнительное финансирование в виде средств грантов, целевых заказов и т.д. Они могут быть рассчитаны на короткий срок и быть продолжительными во времени. Возможна реализация образовательных проектов силами одной организации-разработчика или с привлечением организаций-партнёров.

Приведём примеры образовательных проектов, реализуемых факультетом дополнительного образования ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова».

1. Социально-образовательный проект **«Образование и общественные практики: ресурсы разрешения социальных проблем»**

**Цель проекта:** развитие профессиональных компетенций специалистов, в том числе, педагогов, работающих в сфере воспитания, семейного и социального благополучия.

### Содержание проекта.

Проект представлен комплексом программ повышения квалификации социальной направленности. Он включает:

- программу повышения квалификации «Современная социальная политика России и инновационные формы социальной работы в России и за рубежом» (разработана для работников социальной сферы и реализуется в рамках Международной школы социальной работы);

- программу повышения квалификации

«Организация воспитательной работы в вузе» (для специалистов, осуществляющих воспитательную работу в вузе);

- программу повышения квалификации «Деятельность органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних в условиях введения профессионального стандарта специалиста» (разработана по заказу Главного управления труда, занятости и социального благополучия Ульяновской области для специалистов органов опеки и попечительства);

- программу повышения квалификации «Организация службы школьной медиации» (предназначена для широкого круга специалистов сферы образования);

- программу повышения квалификации «Психологические основы оказания помощи женщинам» (для специалистов, работающих (планирующих работать) в кризисных центрах);

- программу учебного курса «Формирование ответственного и позитивного родительства» (для родителей (законных представителей) обучающихся).

#### **Результаты реализации проекта:**

В 2016 году 230 специалистов из Ульяновской области и других регионов России:

- овладели технологиями социального проектирования;

- освоили современные методы организации воспитательной работы и развития добровольческой деятельности;

- приобрели компетенции, необходимые для защиты прав детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, женщин, попавших в трудную жизненную ситуацию;

- научились использовать медиацию как способ альтернативного урегулирования споров;

- повысили уровень своей компетенции в качестве родителей.

#### **Перспективы развития проекта в 2017 году:**

- разработка и реализация новых программ повышения квалификации («Школьная служба медиации: роль и возможности родителей в разрешении споров в образовательной организации» (для родительской общественности, председателей школьных родительских комитетов), «Подготовка специалиста-организатора добровольческой (волонтерской) деятельности» (для широкой категории педагогических работников различных образовательных организаций: вузов, школ, учреждений среднего профессионального и дополнительного образования);

- продвижение программы «Воспитание в приёмной семье» для кандидатов в замещающие родители, усыновителей, приемных родителей, опекунов и попечителей;

- привлечение к обучению по программам в рамках проекта студентов старших курсов университета.

#### **2. Образовательный проект «Развитие компетентности руководителей в сфере правовой, финансовой и антикоррупционной деятельности»**

**Актуальность** проекта обусловлена современными требованиями к руководителю как менеджеру образования, а также предстоящим введением профессионального стандарта руководителя.

**Целью проекта** является развитие компетентности руководителей образовательных организаций в сфере правовой, финансовой и антикоррупционной деятельности.

В рамках проекта разработано несколько программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, учебные курсы, дистанционные модули. Среди них:

- программа повышения квалификации: «Организация закупок товаров, работ и услуг различными видами юридических лиц. Новые правила функционирования контрактной системы» (120/40 часов);

- программы профессиональной переподготовки: «Менеджмент и экономика образовательной организации» (568 ч), «Управление государственными и муниципальными закупками» (550ч);

- учебные курсы (12-18 часов) «Антикоррупционное законодательство и деятельность образовательной организации», «Нормативно-правовая база размещения государственных и муниципальных заказов»;

- модули в образовательных программах: «Государственная политика в системе образования России», «Финансово-экономическое обеспечение деятельности образовательной организации», «Роль государства в управлении рыночной экономикой в Российской Федерации», «Финансовая и бюджетная система Российской Федерации».

#### **Участниками проекта в 2016 году стали:**

- 931 слушатель (руководители образовательных и других организаций, резерв руководителей, бухгалтеры, специалисты, осуществляющие закупки);

- команда преподавателей, в числе которых специалисты университета и партнёры университета – сотрудники Министерства образования и науки Ульяновской области, Министерства экономического развития Ульяновской области, Министерства финансов Ульяновской области, аппарата Уполномоченного по противодействию коррупции в Ульяновской области.

**В результате** реализации проекта выпускники:

- освоили современные методы управления организацией и человеческими ресурсами;

- развили навыки разработки локальных актов организации, в том числе и в рамках антикоррупционной тематики;

- получили опыт грамотного применения Федерального закона № 44-ФЗ при осуществлении закупок.

**В 2017 году в рамках проекта планируются:**

- увеличить количество обучающихся по разработанным программам;

- разработать и реализовать программу профессиональной переподготовки «Кадровый менеджмент»;

- создать систему кансалтингового сопровождения руководителей и специалистов образовательных и иных организаций по вопросам правовой, финансовой и антикоррупционной деятельности.

Разработка и реализация образовательных проектов позволяют организации, реализующей дополнительное профессиональное образование, выделить наиболее актуальные направления работы со слушателями, концентрировать в данном направлении необходимые ресурсы, проводить эффективную

маркетинговую политику. Однако главное, что достигается с их помощью – это развитие содержания и форм взаимодействия с обучающимися, создание организационно-педагогических условий для качественного освоения ими образовательных программ, развития их профессиональных компетенций.

*Литература:*

1. Абдулгалимов Г. Л. Модель готовности современного учителя к профессиональной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 5. С. 44-47.
2. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций // Вестник образования. 2014. № 18. С.7-17.
3. Петров В. Л. Рекомендации по организации и осуществлению образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам: практическое пособие. 2-е издание перераб. и доп. Уфа: ООО «Монография», 2014. 108 с.
4. Тихомирова О. В. Зоны развития // Директор школы. 2016. № 6.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 1997.

# Образно-эмоциональная основа преподавания музыки как средство мотивации ученика на результативную учебную деятельность и личностное развитие

И. В. Захарычева

*Резюме.* В статье раскрывается содержание и формы преподавания музыки в современной школе, показаны пути построения процесса обучения на образно-эмоциональной основе в контексте выполнения требований новых образовательных стандартов.

*Ключевые слова:* личностные образовательные результаты, технология обучения, образно-эмоциональная основа, межпредметные связи.

## Imaginative and emotional basis for teaching music as a means of student motivation for productive learning activities and personal development

I. V. Zakharycheva

*Abstract.* The article reveals the content and form of teaching music in a modern school. It shows the ways of creating the process of learning in imaginative and emotional basis while implementing the requirements of new educational standards.

*Keywords:* personal educational outcomes, education technology, imaginative and the emotional basis, interdisciplinary connections.

В современном обществе происходит множество реформ, в том числе и в образовании. Школе предъявляются новые формы и методы обучения, пересматриваются приоритеты учителя и ученика. Вводятся новые термины. Но, суть остаётся прежней. Как и во все времена, учитель продолжает управлять учебным процессом, наполняя его новым содержанием и формами, но уже в современных условиях.

В своей профессиональной деятельности автор настоящей статьи **с помощью образно-эмоциональных методов создаёт на уроках эмоциональный образ, обеспечивающий раскрытие личностных смыслов учащихся и усиление личностной значимости процесса познания.**

Технология обучения на образно-эмоциональной основе включает следующие этапы процесса:

- предъявление учащимся образа (художественного, литературного, музыкального, когнитивного и др.) посредством образно-эмоциональной психолого-дидактической ситуации,

- введение теоретических знаний, представленных в схематических образах,
- создание проблемной ситуации с использованием эмоциональных образов и постановка проблемы,
- организацию исследовательской деятельности учащихся, направленной на анализ и взаимодействие этих образов,
- обсуждение результатов деятельности учащихся и создание ими собственных образов [11].

Возможно вариативное расположение этапов обобщенной процедуры в зависимости от конкретных задач урока, преобразование теоретического предметного содержания в образное, перевод образного материала в теоретический, представление теоретического материала и организация исследовательской деятельности учащихся в образно-эмоциональном контексте.

Философские, психологические, педагогические теории свидетельствуют о важности образно-эмоциональной составляющей познания процесса в целом и учебного познания в частности. Ее роль убедительно выводима, например, из теории асимметрии полушарий головного мозга.

Действующее же обучение обращено, прежде всего, к когнитивно-логической сфере учащихся.

Как видим, существуют убедительные причины определенным образом преобразовать учебный процесс в сторону повышенного внимания к эмоциональному образу, обладающему значительным смыслообразующим потенциалом.

Актуализация эмоционального образа на уроке может быть достигнута с помощью различных дидактических средств: художественных (образы скульптуры, живописи, архитектуры и др.); музыкальных (образы, созданные различными музыкальными произведениями); литературных (образы литературных персонажей); когнитивных (образы исторических, политических и научных деятелей, созданные путем знакомства с их биографией, изучением их трудов, деятельности и др.); цветовых (образы, созданные с помощью цветовых сочетаний); символических (графики, диаграммы, схемы, таблицы, рисунки-символы) обра-

зов; на основе информационных технологий (образы в виде графических изображений, анимированных рисунков, мультимедийных презентаций с ярким видеорядом (иллюстрациями, видеоклипами, звуком).

Образно-эмоциональная педагогическая ситуация может быть создана в начале, в середине, в конце урока, но должна пронизывать содержание теоретического материала и исследовательской деятельности учащихся. В любом случае образно-эмоциональная основа урока будет побуждать учащихся к поиску, делать изучаемый материал лично значимым для них, и, следовательно, повышать качество образования школьников.

**Применение Метода создания художественного контекста (автор - Л. В. Горюнова)** направлен на развитие ассоциативного восприятия и дивергентного мышления учеников через интеграцию различных видов искусств (комплексное воздействие искусств). Так, при изучении творчества Г. Свиридова после прослушивания «Романса» из музыкальных иллюстраций к повести А. Пушкина «Метель» ученикам предлагается: а) выбрать из работ художников Б. Кустодиева, А. Пластова, К. Васильева одну картину, созвучную художественному образу, настроению мелодии «Романса»; б) подобрать эмоциональный аналог, найти стихотворение (из наследия А. С. Пушкина, Ф. И. Тютчева, Б. Л. Пастернака), эквивалентное художественным образам «Романса» Г. Свиридова, картины «Ожидание» К. Васильева. В процессе анализа внешних и внутренних взаимосвязей произведений различных видов искусств у учащихся развивается способность к ассоциативному мышлению и формируется умение «делать перенос» эквивалентных художественных образов.

Суть метода **эмоционально-психологической установки** заключается в создании яркого образно-эмоционального момента в начале урока с целью активизации интереса аудитории к объекту изучения. Например, тема «Образы борьбы и победы в искусстве». Учащиеся рассматривают картину «Бетховен и Гёте». Внимание обращается на сюжет картины, фигуру композитора, затем, происходит знакомство с биографией Л. В. Бетховена.

Суть **метода эмоциональной драматургии** в том, что педагог выстраивает модель предстоящей деятельности аналогично художественному про-изведению, где содержание вкладывается в определённую форму, обозначаются кульминационные моменты и способы их создания. Это целостный художественно-педагогический процесс, в котором эмоции выступают одновременно содержанием, формой и методом познания художественного смысла произведения.

**Применение метода «Образно-эмоционального погружения»** обучающихся можно увидеть, например, на уроке «Что значит танцевальность, песенность, маршевость». С помощью картины М. Врубеля «Царевна-лебедь», музыки Н. Римского-Корсакова (музыкальный фрагмент «Три чуда» из оперы «Сказка о царе Салтане»), стихов А. Пушкина учащиеся погружаются в атмосферу сказки. После изучения нового материала, самостоятельно разрабатывают сказочный образ в виде рисунка, рассказа, объясняя выбор средств выразительности.

**Метод создания композиций** (автор Л. В. Горюнова) предполагает изучение музыкального произведения через его исполнение различными способами: хоровое и сольное пение, игра на элементарных музыкальных инструментах, движение под музыку данного произведения.

Необходимо отметить, что методы обучения на образно-эмоциональной основе автор статьи применяет и за рамками учебного процесса. Разработана программа внеурочной деятельности учащихся 1-4 классов «Гусельки». Образно-эмоциональная основа занятий побуждает обучающихся к творчеству, поиску, делая изучаемый материал лично значимым для них.

Используемый **метод «столкновения эмоциональных образов»** основан на предъявлении обучающимся уже готовых эмоциональных образов, на основе которых школьники создают свой эмоциональный образ, используя различные дидактические средства. Например, на занятии, посвящённом «Масленице», идёт знакомство детей с репродукциями картин Бориса Кустодиева, с музыкой П. Чайковского «Февраль. Масленица», с календарными масленичными песнями, хороводами и играми. Затем, ученики создают собственный эмоциональный образ в виде рисунка. Это вызывает обязательно эмоциональное отношение к объекту, стимулирует проявление воображения, способности переносить свойства одного объекта на другой, воспринимать правильно все оттенки и нюансы, и при этом одновременно осознавать внутреннее содержание образа через мыслительную деятельность. Это и есть творчество, так необходимое сегодня нашим ученикам, творчество, которое закладывает основы для их всестороннего развития и становления как личности.

Важно отметить, что методы обучения на образно-эмоциональной основе применимы ко всем учебным дисциплинам как естественно-научного, так и гуманитарного циклов. Это доказывает направленность данных методов обучения на формирование метапредметных результатов.

Очень важны в становлении и развитии образно-эмоциональных основ **межпредмет-**

**ные связи.** На уроках музыки я осуществляю их с такими предметами, как литература, история, география, изобразительное искусство. При изучении темы «Конфликт как основа драматургии» школьники слушают симфонию № 7 «Ленинградская» и проводят параллель между историческим, художественным, литературным и музыкальным образами.

Совершенно ясно, что образование должно не только способствовать развитию мышления, но и помочь обучающимся в их поиске и обретении собственных личностных смыслов. Для целостного, гармоничного развития личности ребенка требуется обращение к его образно-эмоциональной сфере сознания. Учение должно быть не только умственным, но и эмоциональным процессом.

*Литература:*

1. Абакумова И. В. Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе. Ростов н/Д.: Изд-во Рост. гос. пед. ин-та, 1989.
2. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). Ростов-н/Д.: Изд-во Рост. унта, 2010.
3. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе. Ростов-н/Д.: Феникс, 2010.
4. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. М., 2000.
5. Асмолов А. Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. 1979. № 4.
6. Басин Е. Я. Творчество и эмпатия // Вопросы философии. 1987. №2.
7. Божович Л. И. «Значащие переживания» как предмет психологии // Вопросы психологии. 1972. № 41
8. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт, разработки, парадигмы. Ростов-н/Д.: ФППК Рі НУ, 2000.
9. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2003.
10. Леонтьев А. Н. Психология образа // Вестник Моск. ун-та. сер. 14. Психология. 1979. № 2.
11. Осадченко Н. Г., Фоменко В. Т. Модель построения процесса обучения на образно-эмоциональной основе. Ростов н/Д: Изд-во Рост. обл. ИПК и ПРО, 2013.
12. Патяева Е. Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение // Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2010.
13. Тищенко Н. Г. Виды связи образно-эмоционального и теоретического содержания в процессе обучения // Практические советы учителю. 2006. № 1.
14. Фоменко В. Т. Исходные логические структуры процесса обучения. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2009.
15. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов. М.: Педагогика, 2009.

# Педагогические музеи Поволжья: к проблеме исследования

Л. М. Ильина

*Резюме.* В статье проводится анализ диссертационных исследований и публикаций по музеям педагогического профиля. Целью исследования является выявление «белых пятен» и основных направлений работы для будущего исследования.

*Ключевые слова:* диссертации, музейное строительство в Поволжье, университетские музеи, школьные музеи, педагогические музеи.

---

## **Pedagogical museums of the Volga region: studying the problem**

L. M. Ilina

*Abstract.* The article analyzes the dissertations and publications about museums. The aim of the study is to identify the «blind spots» and the main directions of scientific work for the future research.

*Keywords:* dissertation, museum construction in the Volga region, university museums, school museums, educational museums.

---

Педагогические музеи – это музеи, основной задачей которых является документирование процессов в образовании, а также осуществление просветительской деятельности. С момента появления первого педагогического музея (1864 г.) и по сегодняшний день, исследователи уделяют огромное внимание данному профилю музеев. Это связано прежде всего с тем, что повышается роль музея как социокультурного института в процессе образования. Педагогический музей выступает посредником между образованием и культурой. В связи с этим возрастает интерес к данной теме. На сегодняшний день существует ряд работ, посвященных педагогическим музеям не только Санкт-Петербурга и Москвы, но и провинциальным городам, в частности, городам Поволжья. Каждый исследователь рассматривает тему педагогических музеев со своих позиций.

Исходя из вышесказанного, основной целью настоящей работы является анализ имеющихся диссертаций и публикаций по избранной теме, выявление «белых пятен», а также разработка основных направлений будущего исследования.

Теоретические исследования по заданной теме, можно разделить на четыре группы. Первая группа – это диссертации и статьи, по-

священные формированию музейной сети в Поволжье, раскрывающие специфику педагогических музеев, их культурно-образовательную деятельность. Вторая группа – это диссертации и статьи, посвященные университетским музеям Поволжья. Исследования посвящены взаимодействию университетов и музеев региона, истории мемориально-педагогических музеев (на примере музея университета в г. Чебоксары), а также методические указания по созданию педагогических музеев при университете. Третья группа – это учебно-методическое пособие, посвященное истории и методическим рекомендациям по созданию школьных музеев. Заключительная, четвертая группа – это фундаментальные исследования по педагогическим музеям России.

Первая группа теоретических исследований, посвященная музейному строительству в Поволжье, представляющая интерес в рамках заданной темы, нашла отражение в трудах О. С. Бурковой и Е. Ю. Семеновской и др. Так, автор диссертации «Создание и деятельность музеев Среднего Поволжья. 1880-1917 гг.» О. С. Буркова раскрывает тему возникновения музеев, особенности их организации, а также пути комплектования фондов музеев в Пензе, Самаре и Симбирске на рубеже XIX-XX веков. За короткий промежуток времени была сформирована обширная и разветвленная музейная сеть. Как утверждает автор: «Особенностью всех созданных музеев стало отсутствие четкого профиля. Эта особенность характерна для всех трех губерний. С одной стороны, причиной этого были поставленные цели, определявшие музей как комплексное учреждение, каковым являлся городской музей в Самаре, с другой – отсутствие взаимодействия между организаторами, как это было в Пензе и Симбирске» [1]. Но при этом, в данном исследовании, автор наряду с другими музеями четко выделяет педагогический профиль музеев. Освещены вопросы истории возникновения первых педагогических музеев в Самаре и Симбирске, их специфика, культурно-просветительская деятельность и назначение.

Педагогические музеи Поволжья, как часть культурного пространства в годы Первой мировой войны, рассматриваются Е. Ю. Семеновской в статье «Культурное пространство Поволжского города в годы Первой мировой войны». Автор раскрывает особенности функционирования

музеев в Самаре, Симбирске, Саратове и Пензе, а также их культурно-просветительская, фондовая и экспозиционная деятельность в годы войны. В статье упоминается о педагогических музеях в Симбирске, Самаре и Саратове. Так, Е. Ю. Семенова пишет, что: «образовательно-просветительскую работу проводил в годы войны Саратовский городской педагогический музей. Его экспонаты представляли чучела животных и птиц, физические приборы, наглядные пособия, необходимые преподавателям для объяснения материала. В Самаре подобную деятельность осуществлял Музей наглядных пособий при СОНУ. В 1916 году в Саратове открылся музей наглядных пособий. Основой его экспозиции стала коллекция бабочек и жуков Тамбовской губернии, пожертвованная Н. Г. Егерским». [2].

Вторая группа исследований, отражается в трудах Г. Р. Назиповой, Н. Г. Илларионовой, С. А. Иванушкиной, С. Л. Троянской и др. Так, Г. Р. Назипова в диссертационной работе «Казанский университет и музеи: проблема культурного взаимодействия (XIX – начало XX вв.)» рассматривает формы и способы культурно-образовательного взаимодействия Казанского университета и музеев региона в XIX – начале XX веков. В диссертации проанализирован университет как музейная среда, определено место музея в университетской культуре, выявлены особенности работы музеев при университете, их фондовая, экспозиционная и культурно-просветительская деятельность, а также определена роль Казанского университета для музеев Поволжья и Приуралья. Казанский университет в диссертации Г. Р. Назиповой выступает как *Alma Mater*, не только для педагогических музеев, но и для всего музейного дела Казани и Приуралья [3].

В статье «Из истории создания вузовского мемориально-педагогического музея И. Я. Яковлева» Н. Г. Илларионовой рассказывается об истории создания первого музея в Чувашском государственном педагогическом университете имени И. Я. Яковлева в городе Чебоксары. Истоки формирования вузовского музея уходят в 1966 г., именно тогда была создана лаборатория по исследованию наследия И. Я. Яковлева при кафедре педагогики. Основная цель создания лаборатории – это увековечение личности известного педагога-просветителя, пропаганда его педагогического наследия. Руководителем лаборатории и ответственным за исследование наследия И. Я. Яковлева был назначен доцент Н. Г. Краснов, который сыграл огромную роль в изучении жизни и деятельности педагога. Огромную помощь в комплектовании будущего музея оказали родственники просветителя, воспитанники Симбирской чувашской школы, библиотеки, архивы, а также сотрудники ульяновского музея В. И. Ленина. Торжественное открытие музея состоялось 22 ноября 1968 года. Таким

образом, создание первого музея мемориально-педагогического профиля в Чебоксарах на базе Чувашского педагогического университета имени И. Я. Яковлева объединило вокруг себя преподавателей университета, краеведов, энтузиастов, сотрудников ульяновских музеев, способствовало актуализации и популяризации наследия педагога [4].

Университетские музеи Самарской губернии представляют узкую специализацию педагогического профиля, и рассматриваются С. А. Иванушкиной в диссертации «Формирование музейной сети Самарской губернии в 1918-1928 годы». В контексте музейного строительства в Самарской губернии автор рассматривает значение университетских музеев как синтез образования, науки и культуры в регионе. В целом, открытие музея при Самарском университете выступает как фактор формирования музейной культуры [5].

«Инновации и ретровведения: создание педагогического музея института и его образы» – тема научной статьи С. Л. Троянской. Автор отмечает педагогическую целесообразность создания музеев в университетах. Освоение вузом чего-то нового, забытого автор называет ретровведением. Признавая необходимость создания педагогических музеев при университетах, С. Л. Троянская предлагает семь основных образов музеев, такие как: музей-память; музей-«учебник»; музей-«учебная лаборатория»; музей как социальный институт; музей-кунсткамера; музей- атмосфера, дух, среда; музей-престиж факультета. Каждый образ музея соответствует будущей деятельности педагогического музея, например, музей-«учебник», направлен на сбор и пропаганду передовых методов обучения, образовательных стратегий, педагогических технологий. Таким образом, С. Л. Троянская, констатирует факт, что «включение музея в вузовский образовательный процесс представляет собой конкретный путь реализации профессионального воспитания студентов» [6].

В учебно-методическом пособии Т. Б. Табардановой и Н. А. Аредаковой «Музееведение и музейная педагогика», которое относится к третьей группе исследований, рассматриваются теоретические основы музееведения и музейной педагогики, также представлены теоретический и методический материал по школьным музеям. Теоретический материал по школьным музеям представляет историю их формирования и развития, основные направления их деятельности в городе Ульяновске. В данном исследовании авторы призывают к созданию новых школьных музеев как специализированных педагогических музеев. В связи с этим предлагают различные методы организации школьных музеев [7].

Четвертая группа – это фундаментальные исследования педагогических музеев России. В рамках предложенной темы интересна работа Е. И. Лелиной «Педагогические музеи в России второй половины XIX – начала XX веков: история становления и развития». Первая глава диссертационного исследования посвящена существующим источникам и историографии по заданной теме. Вторая глава повествует об истории появления первого в России и мире педагогического музея, его структуре и о развитии его научно-методической базы. Третья глава посвящена формированию сети педагогических музеев в России на рубеже конца XIX – начала XX веков. Таким образом, диссертация представляет из себя первое фундаментальное исследование истории появления и распространения музеев педагогического профиля в России [8].

В диссертации Т. М. Аминова «Становление и развитие системы педагогического образования в Башкирии» рассматривается история педагогического образования с момента возникновения и становления до 1917 года. Задачей автора было также выявление основных форм деятельности, которые повлияли на развитие всей системы педагогического образования в Башкирии. В данной диссертационной работе особое значение уделяется повышению квалификации и самообразованию учителей, которое осуществлялось через различные формы, такие как: курсы, съезды и организацию педагогических музеев и выставок. Таким образом, диссертация Т. М. Аминова показывает нам роль педагогических музеев в системе педагогического образования в целом [9].

Диссертационная работа Е. А. Поляковой «Педагогические музеи Западной Сибири как учреждения культуры конца XIX – первой трети XX вв.» посвящена истории возникновения педагогических музеев, их роли, месту и значению в формировании культурно-образовательного пространства Западной Сибири конца XIX – первой трети XX вв. В исследовании раскрывается формирование специфики педагогических музеев как музеев особого типа, отличающихся: способами и формами документирования, специфическим составом фондов и культурно-образовательной деятельностью, целевой аудиторией посетителей [10].

Другим не менее важным трудом для общего представления о педагогических музеях, служит учебно-методическое пособие М. Ю. Юхневич «Я поведу тебя в музей». Исследование содержит в себе главу «Музеи образования», в которой излагается история и основная суть музеев учебных заведений, педагогических, а также детских музеев [11].

Таким образом, в рамках заданной темы исследователи рассматривают педагогический

музей каждый со своих позиций. Для кого-то педагогический музей – это способ повышения педагогического образования, другие рассматривают его как часть культурного пространства и так далее. Но, необходимо констатировать тот факт, что педагогические музеи привлекали и будут привлекать внимание исследователей.

Учитывая высокий научный уровень рассмотренных диссертаций и публикаций, необходимо выделить несколько упущений. Во-первых, малоизученными остаются педагогические музеи Среднего Поволжья, их история, культурно-образовательная деятельность. Во-вторых, недостаточно изучены педагогические музеи в период с 1917 г. – по сегодняшний день. В-третьих, нет фундаментального труда, который бы рассматривал все уровни педагогических музеев, такие как: школьные и университетские.

Анализируя имеющиеся диссертации и публикации по теме «Педагогические музеи Поволжья: к проблеме исследования», можно подчеркнуть мысль о том, что названные исследования имеют различные упущения, которые дают возможность для новых исследований.

#### Литература:

1. Буркова О. С. Создание и деятельность музеев Среднего Поволжья. 1880-1917 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Самара, 2003.
2. Семенова Е. Ю. Культурное пространство Поволжского города в годы Первой мировой войны // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 11. 2009. № 6. С. 110-119.
3. Назипова Г. Р. Казанский университет и музеи: проблема культурного взаимодействия (XIX - начало XX вв.): дис. ... д-ра ист. наук. Казань, 2009.
4. Илларионова Н. Г. Из истории создания вузовского мемориально-педагогического музея И. Я. Яковлева [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/iz-istorii-sozdaniya-vuzovskogo-memorialno-pedagogicheskogo-muzeya-iyu-yakovleva>
5. Иванушкина С. А. Формирование музейной сети Самарской губернии в 1918-1928 годы: дис. ... канд. ист. наук. Самара, 2010.
6. Троянская С. Л. Инновации и ретровведения: создание педагогического музея института и его образы [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-i-retrovvedeniya-sozdanie-pedagogicheskogo-muzeya-instituta-i-ego-obrazy>
7. Табарданова Т. Б., Ардакова Н. А. Музееведение и музейная педагогика: Учебно-методическое пособие. Ульяновск: УИПКПРО, 2013. 114 с.
8. Лелина Е. И. Педагогические музеи в России второй половины XIX-начала XX веков: история становления и развития Е. И. Лелина: дис. ... канд. ист. наук. Санкт-Петербург, 2008.
9. Аминов Т. М. Становление и развитие системы педагогического образования в Башкирии: дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 1997.
10. Полякова Е. А. Педагогические музеи Западной Сибири как учреждения культуры конца XIX – первой трети XX вв.: дис. ... канд. культ. Барнаул, 2006.
11. Юхневич М. Ю. Я поведу тебя в музей: учебное пособие по музейной педагогике. М., 2001. 223 с.

# Читательская компетентность младших школьников – путь к самообразованию и формированию грамотного читателя

Н. Е. Колганова

*Резюме.* В статье рассматриваются вопросы развития читательской деятельности младших школьников как компонента читательской компетентности, выделены интегративные характеристики показателей формирования и развития мотивов чтения, факторы, побуждающие к самообразованию и чтению, предложены методические приёмы работы.

*Ключевые слова:* читательская деятельность, читательская компетентность, самообразование младших школьников.

---

## Reader competence of younger schoolchildren as a means of self-education and formation of a competent reader

N. E. Kolganova

*Abstract.* The article considers the development of reading activities of younger schoolchildren as a component of reader competence. The article suggests integrative characteristics indicating the development of reading motives and factors inducing to self-education and reading. The article demonstrates methodological patterns of working.

*Keywords:* reading activities, reader competence, self-education of younger schoolchildren.

---

Читать – это ещё ничего не значит, что читать и как понимать читаемое – вот в чем главное дело.

Ушинский К. Д.

Учеными-педагогами доказано комплексное воздействие чтения на все стороны развития личности. Читающий человек лучше адаптируется в социуме, владеет навыками коммуникации, ориентируется в информационных потоках, имеет нравственные ориентиры и речевую культуру.

Во все времена чтение определяло уровень грамотности населения, уровень экономической безопасности общества и его конкурентоспособность. Современный ребенок – это продукт XXI века и его ценностные предпочтения значительно отличаются от тех, что имели право на существование даже 5-10 лет назад. Развитие и формирование личности протекает во взаимодействии со средой, которая заполнена компьютеризацией, видео- и аудиоиграми

не требующими больших умственных усилий, но дающими волю фантазии и воображению. Поэтому учителю необходимо приложить максимум усилий для создания условий, способствующих появлению внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознанию их учеником и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы.

Первый шаг на пути к образованию в начальной школе – чтение детской литературы, формирование читательских предпочтений и интересов.

Становление читателя, интерес к книгам рождается через знание книг и действий с ними, нежелание же читать может быть спровоцировано самим обучением. Выработка различных программных умений в работе с текстом и книгой может быть сформирована на достаточно высоком уровне через целенаправленное индивидуальное осмысление и усвоение учебного материала до чтения, во время чтения и после прочтения как объективный показатель читательской деятельности младших школьников.

Рассматривая читательскую деятельность как систему целенаправленных и мотивированных действий, мы считаем, что она должна побуждаться адекватными мотивами, непосредственно связанными с ее содержанием. Для начальной школы данная проблема является актуальной, так как у младших школьников на первых этапах обучения очень слабые образовательные мотивы, высокая эмоциональная возбудимость, внушаемость, подражание, что требует создания на уроках чтения ситуаций для дальнейшего развития его личности как субъекта педагогической деятельности.

В начальный период обучения чтению важно на уроке главным сделать содержательный мотив чтения. Возможно, это будет эмоциональный аспект урока, или знакомство с новыми литературными героями и явлениями, стремление к точности выражения мыслей, представлений, переживаний. Важно, чтобы мотивы побуждали к деятельности и вытекали из внутренних потребностей школьника.

Учитывая, что мотивы занятия чтением в начальных классах вряд ли вытекают из личных потребностей младших школьников, мы выделяем развитие:

– мыслительных умений и навыков (анализ, выделение главного, сравнение, обобщение,

систематизация, конкретизация, доказательство, умение видеть противоречия и т.д.);  
– умений и навыков работы с книгой и другими источниками информации;  
– умений, связанных с культурой устной и письменной речи.

По мнению В. В. Давыдова, в основе ведущей учебной деятельности у детей располагается теоретическое сознание и мышление, в результате которого развиваются соответствующие им способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование), а также потребности и мотивы учения [2]. Это позволяет предположить, что мотивацию младших школьников к чтению можно будет достичь, развивая указанные читательские умения и знания, но не за счет экстенсивных методов, а в результате педагогического моделирования, разработки специальных технологий обучения чтению, развивая личностно-ценностные, информационно-коммуникативные и учебно-познавательные способности младших школьников, формирующие действенную потребность в знаниях.

Для начинающего читателя в младшем школьном возрасте трудно найти книгу по его собственным читательским предпочтениям. В этот период младших школьников необходимо знакомить с широким кругом чтения, учить выбирать нужную книгу и уяснять её смысл, развивать личностные качества учащихся, такие, как увлеченность и позитивное отношение к чтению. Деятельностный подход позволяет связать понятия чтения и деятельности, а также её результатов и чтения, он наиболее точно отвечает возможностям детей младшего школьного возраста. Такой подход к чтению возбудит любознательность, желание прочитать книгу, возникнут познавательные цели, для осуществления которых потребуются осознанное обращение младших школьников в мир книг (Н. Н. Светловская). То есть, появится читательская деятельность, развивая которую можно достичь читательской самостоятельности: осознание читателем мотива и цели обращения к книгам; знание мира книг, умение на предельно возможном уровне воспринимать содержание прочитанной книги, заключенное как в закодированной авторской речи, так и в её оформлении [6].

Практика показывает, что овладение отдельными знаниями, умениями и действиями читателя не рождает, необходимо ещё овладение типом правильной читательской деятельности: постановка цели через просмотр группы книг → читательские действия книгой → рациональное прочтение текста → возбуждение нового интереса к чтению. По мнению К. Д. Ушинского, правильно организованная читательская деятельность развивает личностные качества читателя: воображение, чувственную и воле-

вую сферы, мышление, интеллект и речь. Эти психические процессы способствуют высокому уровню восприятия детской литературы и позволяют понять произведение и почувствовать его, сформировать потребность в регулярном чтении и читательскую самостоятельность [7].

Таким образом, подготовка младших школьников к самообразованию состоит, прежде всего, в формировании у них действенной потребности в знаниях, самостоятельности в суждениях, заинтересованности и ответственности.

В процессе обучения младших школьников чтению происходят изменения функциональных связей между мотивами. В начале обучения преобладают познавательные мотивы (знания), в конце мотивы самообразования, понимания важности обучения для собственных целей. Подготовка учащихся к самообразованию во многом зависит от направленности на данный вид деятельности.

Ребенок, сначала с учителем, а затем самостоятельно, должен усвоить композицию текста, научиться сокращать текст, сохраняя замысел автора, выделять подробности, которые можно будет исключить при пересказе, найти обобщающие языковые средства, составить характеристику по плану: каким героя видит автор, каким его видит читатель (портрет, поступки, речь, отношение к людям, мотивы, речь, жесты, мимика).

В начальной школе обучение чтению направлено на формирование внешнеречевого действия как основы информационно-коммуникативной читательской деятельности с книгой: умение выбирать книгу для чтения по правилам и интересам, составлять о ней рассказ, самостоятельно ставить типовые вопросы, определять цели чтения, знать разные приемы чтения и жанры произведений, устанавливать авторское отношение к изображаемому.

Учебные мотивы, важные, на наш взгляд, для включенности младших школьников в процесс обучения чтению, показаны в таблице № 1.

Совокупность этих мотивационных категорий имеет характер саморазвития и выступает движущей силой самообразования младших школьников.

В исследованиях Н. Н. Светловской определено, что мотивационной основой усвоения младшими школьниками чтения, становится формирование устойчивого интереса к книге как источнику осознания читателем окружающей действительности: полноценно читать – это значит думать над книгой до её чтения, в процессе чтения и после того, как книга закрыта [6].

То есть необходимо, чтобы познавательная деятельность имела подкрепление в форме положительных эмоциональных переживаний,

Таблица 1

Наименование	Результат
мотивы, связанные с содержанием учебного материала	получить эстетическое удовлетворение
мотивы, связанные с процессом обучения чтению, направленные на осознание целенаправленности читательской деятельности	стремление к проявлению интеллектуальной активности, эмоционального переживания, восхищения, желания работать с книгой самостоятельно
мотивы самоопределения	понимание значения чтения для будущего
мотивы самосовершенствования	получить развитие в результате чтения

желания читать и перечитывать книгу.

Такой подход позволил нам выявить интегративную характеристику показателей формирования и развития мотивации чтения, которая отражена в таблице № 2.

На современном этапе актуальной задачей учителя является формирование у младших школьников личностно-ценностного отношения к чтению как задачи, поставленной ФГОС – вывести чтение на уровень личностной ценно-

Таблица 2

### Интегративные показатели формирования и развития мотивации чтения

Наличие личностного отношения к чтению: -умеют выстраивать аналогию прочитанного произведения с жизненным явлением; -умеют уточнять позицию автора, ставить вопросы; -умеют выделять проблематику читаемого	Сформированность потребности в чтении: -умеют ставить цель чтения; -пользуются библиотекой; -называют различные мотивы чтения -формулируют идейный смысл произведения	Читательская самостоятельность в работе с книгой: -умеют использовать метод чтения-рассматривания; -знают элементы книги; -составляют аннотацию или рассказ о книге
--	---	--

сти и фактора социального успеха. Это можно достичь через:

- приобщение к лучшим образцам отечественной и мировой детской литературы, знакомство с творчеством выдающихся писателей, их биографией, личными архивами и наиболее интересными фактами из жизни;
- формирование потребности в чтении, развитие интереса к авторам, эстетического вкуса и читательской культуры;
- развитие читательской самостоятельности, кругозора, литературоведческих представлений и ценностного отношения к чтению.

С совершенствованием чтения снижается доля познавательной мотивации и увеличивается доля мотивации учебно-познавательной деятельности, которая характеризуется не только знаниями, но и способами приобретения знаний. Укрепляются мотивы самоопределения (понимание значения чтения для будущего) и самосовершенствования (получение развития в ходе читательской деятельности). Социальные мотивы обогащаются мировоззренческими представлениями о нравственных ценностях общества. Усиливаются мотивы поиска контактов и необходимой информации, овладение способами сотрудничества в процессе обучения. Существенно развиваются процессы целеполагания.

В качестве стимулов для развития мотивации к чтению и самообразованию является: расширение учебного материала разными типами детских книг. Использование на уроке новых литературных источников потребовало от нас изменения структуры урока литературного чтения. Для этого в учебный процесс были внедрены разработанные нами методы творческого чтения художественных произведений, изучающего чтения научно-познавательных книг, делового чтения, новые виды уроков чтения: обучающий урок чтения детской литературы и урок контроля, проверки и оценки знаний – урок читательской самостоятельности. В ходе уроков чтения детской литературы рассматриваются вопросы, связанные с ориентированием в книге, определением примерного содержания, умением анализировать текст. Вырабатывается комплекс умений в работе с текстом: цитировать, составлять план, ставить вопросы по содержанию, полно отвечать и пересказывать, соотносить текст и иллюстрации, озаглавливать части. Кроме того, проводимая на уроках «чтецкая» пятиминутка позволяет младшим школьникам совершенствовать навык и способ чтения. На этапе «подготовка к чтению нового произведения» учащиеся рассматривают иллюстрации, размышляют об авторе и заголовке, и по ним предвосхищают содержание.

Интегрируя компоненты уроков классного и внеклассного чтения, мы структурируем закон трехступенчатого восприятия художественного произведения. Первый этап урока посвящен эмоциональному восприятию произведения в целом, проводится целенаправленная подготовка к восприятию, выявление первичных впечатлений и представлений. Второй этап – «обдумывающее восприятие», чтение текста по частям, разбор компонентов произведения, догадки о смысле произведения. На третьем этапе проверяется эмоционально-экспрессивное влияние произведения на детей и логико-интеллектуальное обогащение личности читателя, сравнение литературного материала с жизненными реалиями.

Уроки чтения детской литературы – это обучающие уроки, на которых происходит формирование и совершенствование читательских действий младших школьников в работе с книгой и текстом как образовательных результатов компетенций. Но для того, чтобы осуществить мониторинг результативности появилась необходимость разработать новый вид урока – контроля, проверки и оценки. Именно таким стал разработанный нами урок читательской самостоятельности. Структура такого урока в корне отличается от структуры традиционного урока. Главным моментом является самостоятельная работа с книгой и текстом. В ходе уроков читательской самостоятельности происходит самостоятельное знакомство учащихся с книгой, с рассматриванием и составлением рассказа о ней; самостоятельное или под частичным руководством учителя знакомство с произведениями, помещёнными в книге; самоанализ прочитанного и выполнение творческих заданий. В конце урока учитель, как квалифицированный

читатель, владеющий читательской компетентностью, даёт советы ученикам по самостоятельному перспективному (на неделю) чтению дома.

Объединяет урок чтения детской литературы и урок читательской самостоятельности одна цель – формирование у младших школьников полноценного восприятия детской литературы в процессе самостоятельного чтения, воспитание интереса к обучению и потребности к самообразованию.

Изучение приведённых выше вопросов, конструирование новых видов уроков направлено, прежде всего, на положительное изменение мотивационной сферы обучающихся.

Для стимулирования мотивации детского чтения в практику внедрили проведение различных викторин, конкурсов, тематических игр, повышающих внутренние и внешние стимулы: желание не только прочесть произведение, но и желание выиграть; для формирования внутренней осознанной потребности в чтении учили детей словесному рисованию, составлению отзывов о прочитанном, аннотаций. Для развития у учащихся интереса, воссоздающего и творческого воображения, наблюдательности, мышления мы формируем круг чтения различными по типам, жанрам, авторам произведениями, уделяя при этом внимание внешнему оформлению книг. Для повышения интереса и мотивации учащихся в течение недели один-два раза мы меняем источник чтения.

Рассматривая процесс самообразования как одну из форм познавательной деятельности человека, возникающей под действием влияния внешних стимулов и внутренних факторов, мы предполагаем тесное учебное сотрудничество, которое отражено в таблице №3.

Таблица 3

**Факторы, побуждающие к самообразованию и чтению**

Деятельность учителя	Деятельность ученика
Внедрение технологии продуктивного чтения; Эффективное использование информационных ресурсов и книжного окружения; Создание педагогических ситуаций, мотивирующих ученика к получению новой информации; Осуществление рефлексии.	Проявление активности учащегося как субъекта читательской деятельности; Выбор книг для самостоятельного чтения по силам и интересам; Совершенствование качеств навыка чтения, включение в диалог с текстом и автором произведения; Самоконтроль понимания прочитанного.

Чтение обладает большими возможностями формирования познавательных интересов школьников. Но для этого необходимо учитывать возможности в содержании образования, в способах обучения, в отношениях между участниками учебного процесса. Если дети научились самостоятельно выделять существенную информацию в тексте, выяснять текстовый смысл, а у учителя появляется возможность

для прогнозирования роста читательской самостоятельности младших школьников путем использования различных методов обучения и применения технологии продуктивного чтения, то чтение в итоге становится средством саморазвития личности, источником опыта, синтезом различных видов искусства. У ученика формируется мотивация чтения, позитивное отношение к обучению, высокая самооценка,

способность к конструктивному диалогу и умение выбирать книги для самостоятельного чтения по силам и интересам, появляется потребность к самообразованию.

Таким образом, между обучением чтению и умственным развитием школьников существуют сложные отношения. Во-первых, возникает необходимость развивать внутреннюю способность младших школьников, обеспечивающую превращение содержания текста в личный опыт ребенка, во-вторых, принципиально важным является выявление сущностного содержания и внутренней взаимосвязанности компонентов читательской деятельности на каждом этапе их становления. В связи с этим актуальной проблемой является формирование у младших школьников умений и навыков самообразования, развитие их способностей самостоятельного приобретения знаний. Во-вторых, обучение детей типу правильной самостоятельной читательской деятельности происходит при работе с книгами из доступного круга чтения сначала под руководством учителя, затем под наблюдением и, наконец, с помощью самих книг. В итоге на основе формирования типа правильной читательской деятельности у каждого ребенка, прошедшего обучение на доступном уровне, проявляется необходимое для квалифицированного чтения личностное свойство – читательская компетентность, побуждающая самообразование.

Отличительной особенностью читательской компетентности является наличие мотивов (личностные, познавательные, мировоззрен-

ческие, коммуникативные, эстетические, социальные и другие), побуждающих ученика обращаться к книге, умение работать с книгой, адекватно воспринимать её содержание и уяснять смысл прочитанного. В процессе развития читательской деятельности возбуждается сфера цели, появляются очередные познавательные потребности, для осуществления которых потребуются общение с миром книг. Укрепляется желание читать, искать нужные книги, что приводит к позитивной динамике осознанного выбора школьником круга чтения. Ребенок начинает читать для себя, про себя, о себе, понимая личностную значимость чтения. Круг читательской деятельности замкнется, приняв форму самодвижения и самообразования.

#### *Литература:*

1. Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1985. 144 с.
2. Давыдов В. В. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности. М.: Педагогика, 1986. 227 с.
3. Колганова Н. Е. Обучение полноценному чтению детской литературы // Начальная школа. 2005. № 6. С. 38-41.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
5. Первова Г. М. Формирование читательских умений и навыков в начальных классах. Тамбов: ТОИПКРО, 2007. 65 с.
6. Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. Наука становления личности средствами чтения-общения: Словарь-справочник М.: Экон-информ, 2011. 123 с.
7. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т.1. 576 с.

## Ретроспективный анализ развития отечественной системы подготовки военных авиационных специалистов

К. В. Синякин, Ю. В. Кузнецов, А. В. Кузнецов

*Резюме.* В статье рассмотрены проблемы подготовки кадров для Русской и Советской военной авиации: динамика изменения состава авиационных военно-учебных заведений, сравнительная характеристика деятельности авиационных вузов и др.

*Ключевые слова:* подготовка авиационных специалистов, факторы и особенности развития системы подготовки специалистов для Военно-Воздушных сил России и СССР.

### Retrospective analysis of developing the national system of military aviation specialists

K. V. Siniakin, Iu. V. Kuznetsov, A. V. Kuznetsov

*Abstract.* The article considers the problems of staff training for Russian and Soviet military aviation including the dynamics in changes of staff of aviation military education institutions as well as comparative characteristics of aviation military schools' activities, etc.

*Keywords:* preparing aviation experts, retrospective factors and features of preparing the experts for Military-air forces of Russia and the USSR.

Вопросам развития системы подготовки авиационных специалистов посвящен ряд научных исследований отечественных ученых, среди которых: А. И. Беляков, Г. В. Зибров, С. П. Елисеев, В. Е. Зенков, В. А. Змеев, Л. М. Иовлев, К. Капустин, А. В. Карташев, Н. В. Ковердюк, В. В. Король, Ю. В. Кузнецов, И. М. Кузинец, В. К. Майсак, В. Д. Мякошин, Л. И. Новикова, И. Патронов, Н. В. Перов, В. З. Скубилин, М. Д. Смирнов, В. З. Шестаков, Б. Н. Юрьев и др.

Ю. В. Кузнецов, в частности, в своем научном труде пишет следующее: Российская гражданская авиация тяжело перенесла переход от планового хозяйства к рынку. Специфика функционирования гражданской авиации и профессиональной подготовки авиационных специалистов в условиях вхождения в рыночную экономику раскрывается в работах А. Н. Братухина, С. Ю. Рынкевича, Г. И. Коротнева, В. И. Дмитриева, А. И. Черных и др. Некоторые проблемы формирования системы подготовки пилотов гражданской авиации в России исследуются А. Г. Костылевым, Ю. А. Рыжовым, Т. Сафоновой, М. Ю. Смуровым, В. А. Хороших, В. Д. Черкасовым и др. Опыт работы отдельных обра-

зовательных учреждений авиационной отрасли раскрывают в своих работах Е. В. Алтунин, Е. Ф. Бурче, В. Н. Вальцефер, М. Я. Гельштейн, И. М. Журавлев, М. Р. Коротков, К. К. Кузнецов, Р. М. Сорица, В. С. Чулков и др. [4].

Однако, одним из малоизученных вопросов в нашей стране остается история подготовки военных авиационных специалистов. Об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что столетний юбилей российской школы профессиональной подготовки авиаторов, который по праву мог широко праздноваться в 2010 году, в нашей стране остался незаметным. Более того, для вузов ВВС последние несколько лет, предшествовавших этому событию, стали одним из самых тяжелых периодов за всю историю их существования. В 2008 году сильно поредевшая в результате предыдущего десятилетия реформ система подготовки военных авиационных кадров лишилась своего первого в истории вуза, детища профессора Н. Е. Жуковского – Военно-воздушной инженерной академии его имени. Затем курсанты трех инженерных училищ из городов Иркутска, Ставрополя и Тамбова были переведены в Воронежский авиационный инженерный университет, а сами вузы ликвидированы де юре именно в этот юбилейный год.

Новый облик системы подготовки авиационных кадров ВВС сегодня представлен всего двумя вузами, с входящими в их состав филиалами и факультетами. Укрупнение одних учебных заведений за счет ликвидации других, возможно, со временем даст положительный экономический эффект, при отсутствии форс-мажорных обстоятельств. Но что значит для России иметь ограниченное количество учебных центров в условиях кризиса или крупномасштабной войны? Кроме того, до сих пор в отечественной историографии нет убедительных ответов на вопросы:

- насколько правильными и своевременными были шаги царского правительства по созданию системы обучения летных кадров в России и ее развитию в годы Первой мировой войны;

- почему, имея широкую сеть военно-учебных заведений летного профиля и запасы мобилизационных ресурсов в виде выпускников аэроклубов и летчиков ГВФ, советские ВВС в первые годы Великой Отечественной войны уступали в уровне подготовки летного состава пилотам люфтваффе [3].

Рассмотрим зарождение и развитие военного авиационного образования в царской России на кануне и в процессе первой мировой войны.

Создание авиационных военно-учебных заведений (далее вузы) в России началось с 1910 г. При Офицерской воздухоплавательной школе (ОВШ) 3 июня 1910 г. был учрежден Временный авиационный отдел для подготовки офицеров-летчиков. Для укомплектования Временного авиационного отдела ОВШ необходимым постоянным составом, в марте 1910 г. военное ведомство откомандировало во Францию 7 офицеров для обучения полетам на самолетах и 6 нижних чинов для подготовки в мотористы. 1 сентября 1910 г. во Временном авиационном отделе ОВШ началась подготовка летных военных кадров. Реорганизация Временного авиационного отдела в постоянный состоялась 23 мая 1912 года.

Офицеры-авиаторы готовились по сложной программе. Теоретическая часть включала следующие дисциплины: тактика и применение аэропланов в военном деле, развитие техники авиации, теоретические сведения по авиации, материальная часть и служба аэропланов, двигатели внутреннего сгорания (автомобильный, авиационный), автомобили, материаловедение и сопротивление материалов, радиотелеграфия, метеорология и фотография. Практические занятия проводились по схеме: полеты с инструктором, руление по аэродрому, самостоятельные полеты. Общий налет каждого летчика составлял по 9 часов в месяц.

С началом Первой мировой войны количество и характер деятельности авиационных военно-учебных заведений претерпел изменения. Вступив в войну практически с четырьмя военными авиационными учебными заведениями, русская армия уже с первых месяцев войны начала испытывать недостаток в авиационных офицерских кадрах. До конца 1914 г. перешли на программы военного времени и изменили в этой связи свои наименования все авиационные заведения. Уже с 1915 г. на фронте постоянно ощущался недостаток пилотов и аэронавтов. При общей потребности ежегодной подготовки в 1000 человек все авиационные школы могли обучить не более 500 человек. Поэтому с 1916 г. возобновилась подготовка и совершенствование летного мастерства летчиков во Франции (в двух школах) и в Англии. Всего за границей эти школы подготовили более 250 русских летчиков [6].

К ноябрю 1917 г. в системе авиационных военно-учебных заведений функционировало 17 авиашкол пилотов, из которых 8 относились к учебным заведениям морской авиации [1].

Таким образом, численность военных авиашкол за годы войны по сравнению с 1914 г. увеличилась более чем в 4 раза, сформировал-

ся принципиально новый род сил – морская авиация. Подготовка летчиков в военное время позволяла им не только управлять летательным аппаратом в воздухе, но и воевать на них. Начав с освоения опыта французской авиационной школы, за годы войны сформировалась русская военная авиационная школа, вписавшая в летопись мировой истории военной авиации беспримерные подвиги, новаторские приемы высшего пилотажа и воздушного боя.

Итак, можно сделать вывод, что царским правительством, перед началом Первой мировой войны, было много сделано в плане подготовки военных авиационных специалистов. Как оказалось, этого было недостаточно, в связи с интенсивным применением авиации, в том числе и морской. Заранее просчитать необходимую потребность авиационных кадров перед началом войны было сложно, в связи с тем, что авиация в войне применялась впервые и не было соответствующего опыта ее применения на различных театрах военных действий, но несмотря на это, совпадение по времени зарождения авиации в России с участием империи в Первой мировой войне на многие последующие годы предопределило военный акцент в функционировании всей отечественной авиации в целом.

Восстановление и развертывание сети учебных заведений ВВС после окончания Гражданской войны было связано с преодолением больших трудностей. В период 1921-1928 гг. отсутствовали предпосылки какого-либо материального развития. Однако именно в то время происходило становление обновленной системы подготовки авиационных кадров, закладывался фундамент будущих побед в воздухе. Этот период характеризовался не столько расширением сети учебных заведений, сколько изменением подходов к подготовке авиационных специалистов различного профиля.

В советской авиации был взят курс на организацию фундаментальной подготовки по специальным программам всего личного состава ВВС. Для этого было необходимо кардинальное улучшение качества учебно-воспитательной работы, проводимой на новых основах, совершенствование структуры каждого авиационного учебного заведения и всей системы вузов, внедрение в жизнь плановых начал, регламентировавших сроки, количество, профиль и другие стороны подготовки авиационных кадров [3].

Для достижения поставленной цели все учебные заведения ВВС были подвергнуты тщательному обследованию. Аттестационные комиссии обращали особое внимание на профессиональную пригодность преподавательского, инструкторского и руководящего состава вузов, их способность готовить квалифициро-

ванные кадры. По итогам аттестационной работы принимались важные решения. Так, основным событием в жизни советской авиации явилась организация высшего авиационного образования: по решению советского правительства в 1922 г. Институт инженеров Красного Воздушного Флота был передан в Наркомат по военным и морским делам и преобразован в учебное заведение с военной направленностью обучения, которое стало флагманом в системе подготовки отечественных авиаторов и получило новое наименование - Академия имени профессора Н. Е. Жуковского.

В конце 1937 года в ВВС действовали 18 летних и 6 технических учебных заведений, дифференцированных по родам авиации и профилям авиационных специальностей, ряд курсов усовершенствования. Наряду с созданием новых учебных заведений расширялись старые школы, в результате чего значительно увеличилась их емкость и пропускная способность. Так, если в 1931 году в авиационных вузах обучалось 6316 курсантов, то в 1937 году – уже 22707, в том числе летчиков и пилотов – соответственно 3572 и 9201, летчиков-наблюдателей и стрелков-бомбардиров 708 и 2850, авиатехников и механиков 1668 и 7880, техников по авиавооружению и специальным службам – 368 и 2776. В штатах постоянного состава военно-учебных заведений ВВС насчитывалось (без вольнонаемных) 19114 человек, из них в летных школах 15131 и в технических – 3983 человека.

Однако, несмотря на достигнутые успехи, в условиях возможного развязывания войны против СССР, сеть авиационная училищ и школ в последующие годы продолжала наращиваться еще с большей интенсивностью.

Состояние системы подготовки в мае 1940 года изложил в своем докладе в Комитет обороны СНК СССР Я. В. Смушкевич: «В системе ВУЗ ВВС имеется 25 старых авиашкол, из которых школ летчиков – 13, летнабов – 5 и технических – 7. Кроме того, по постановлению Комитета обороны от 11 марта 1940 г. формируются 13 постоянных летных школ и 15 временных окружных летных школ для подготовки пилотов резерва и запаса».

В соответствии с решением правительства от 25 июля 1940 года к концу 1941 года следовало подготовить и иметь в составе ВВС 60 000 летчиков и 144 945 авиатехников, из которых осенью 1940 года имелось 37 558 летчиков и 81 563 авиаспециалиста. Для этого предлагалось увеличить штаты существующих училищ на 7 680 человек и сформировать 33 новых училища.

Согласно приказу НКО СССР «О переподчинении военных академий, училищ и школ главным управлениям НКО СССР и расформировании Управления высших учебных заведений Красной Армии» от 24 августа 1940 г. состав

авиационных вузов на этот момент был следующий:

- Военно-воздушная академия им. Н. Е. Жуковского и Военная академия командного и штабурманского состава ВВС КА;

- Качинская, Борисоглебская, Ворошиловградская, Одесская, Новосибирская, Таганрогская, Балашовская, Батайская, Молотовская, Омская, Олсуфьевская, Кировабадская военные школы пилотов (12);

- Энгельское, Сталинградское, Чкаловское и Чугуевское военно-авиационные училища (4);

- Свердловская, Волчанская, Петрозаводская, Сасовская, Серпуховская, Читинская, Тбилисская, Нахичеванская, Тощкая, Богайская, Борисовская, Уречинская, Пуховичская, Слонимская, Коростенская, Гостомольская, Остерская, Кагановичская, Купечская, Бердичевская, Львовская, Стрыйская, Ковельская, Бирмская военные школы пилотов (24);

- 2-е Чкаловское, Харьковское, Мелитопольское, Краснодарское, Челябинское военные авиационные училища летчиков-наблюдателей и штабурманов (5);

- 2-е Ленинградское, Иркутское, Вольское, Серпуховское, Московское военно-авиатехнические училища (5);

- Вольская военно-авиатехническая школа (1);

- Ленинградские, Липецкие и Полтавские курсы усовершенствования начсостава ВВС (3).

Итого в составе ВВС имелось: 2 академии, 9 летних училищ, 3 курсов усовершенствования, 36 школ пилотов и 6 технических училищ.

Следует отметить, что при значительном численном росте военно-учебных заведений ВВС КА в этот период сеть училищ ВВС ВМФ изменилась незначительно.

После проведенных мероприятий в 1940 году подготовка авиационных кадров осуществлялась в 78 летних и 18 технических школах и училищах. Однако с началом 1941 года наращивание сети летных школ продолжилось.

Этот этап развития системы подготовки авиационных кадров связан с выходом Постановления ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 25 февраля 1941 г. «О реорганизации авиационных сил Красной Армии», согласно которому вводились новые подходы к подготовки летного состава, авиационных инженеров и техников. Было установлено три типа военных авиационных школ с сокращенными сроками обучения:

- школы первоначального обучения с продолжительностью учебы в мирное время – 4 и в военное время – 3 месяца, где курсанты учились пилотировать учебный самолет (налет на каждого курсанта – 30 часов);

- школы военных пилотов со сроком обучения – 9 и 6 месяцев соответственно, где курсанты овладевали боевым самолетом того или иного рода авиации. Общий налет бомбарди-

ровщиков 20 часов, истребителей – 24 часа. Задачей школ было научить курсанта-пилота пилотированию и применению боевого самолета в простых метеоусловиях, групповым полетам в составе звена и дать практику в маршрутных полетах в составе звена с посадкой на незнакомых аэродромах, для чего в программу подготовки включалось 10 таких полетов. Истребителей, кроме того, требовалось научить начальным стрельбам и основам воздушного боя, а бомбардировщиков – пикированию под углом 40 градусов;

- авиационные училища со сроком обучения в мирное время – 2 года и в военное время – 1 год, которые предназначались для подготовки командиров звеньев и командиров эскадрилий.

В постановлении также ставилась задача к 1 июня 1941 года создать шесть таких новых военных авиационных училищ для подготовки командного состава ВВС. Первый набор должен был обучаться по одногодичному курсу.

Штурманский состав должен был готовиться в учебных заведениях 2-х типов: школах стрелков-бомбардиров и военном авиационном училище для подготовки штурманов. В связи с этим началось формирование Краснодарского училища летчиков и штурманов бомбардировочной авиации (2000 чел. переменного состава), Конотопского училища летчиков-истребителей (1000 чел.), Харьковского училища штабных командиров ВВС, Липецких курсов командиров эскадрилий, школ штурманов дальнебомбардировочной авиации в Иванове и Рязани [3].

Таким образом, осуществляя строительство ВВС Красной Армии в межвоенный период, руководство страны и командование Вооруженных Сил СССР достигли значительных результатов в деле подготовки кадров. Фактически вся система вузов ВВС была создана заново, ее элементы, предназначенные для целенаправленной подготовки специалистов технического профиля, в старой армии практически отсутствовали. В эти годы была создана материальная база военно-учебных заведений, были найдены пути их укомплектования постоянным и переменным составом, определены специальности, в которых нуждались ВВС, и требования к специалистам, на основании чего разрабатывались учебные планы и программы их подготовки. Свою задачу система подготовки кадров для ВВС выполнила как в количественном, так и в качественном отношении [5].

Характеристика следующего этапа развития военного авиационного образования взята из монографии доктора педагогических наук, заслуженного военного специалиста, начальника Военно-Воздушной академии, генерала-лейтенанта Г. В. Зиброва «Историко-педагогический анализ военно-профессиональной подготовки в ВУЗах Военно-Воздушных сил».

В 1959 году военные авиационные училища летчиков и штурманов переводятся в разряд высших с четырехлетним сроком обучения. При этом военно-авиационные училища первоначального обучения расформировывались. В связи с утверждением квалификации летчик-инженер, штурман-инженер в учебных планах возрос объем естественнонаучных и технических дисциплин.

С началом преобразования средних летных училищ в высшие возник огромный объем работы по организации учебного процесса в соответствии с новыми программами. Но качество их исполнения во многом стало зависимым от внутрисполитической обстановки в стране, когда субъективизм в оценке роли авиации в войне по сути ставил под сомнение необходимость продолжения совершенствования военно-авиационного образования.

Во второй половине 50-х годов подготовку авиационных кадров вели около 100 вузов, но в 1960-1961 годах в связи с организационными мероприятиями ряд учебных заведений был расформирован, некоторые училища и школы передавались в другие виды Вооруженных Сил, ГВФ. Был нанесен серьезный урон потенциалу существовавшей в то время системы подготовки летных кадров. Именно в этой ситуации политика военно-авиационного образования, ставшая заложницей грубейших просчетов военно-политического руководства страны, оказалась недееспособной в решении задачи сохранения престижа профессии военного летчика, многих из основополагающих идей военно-профессионального воспитания будущих воздушных бойцов. В этом прошла слабость нашей военно-образовательной политики, а именно то, что она формировалась не в научных центрах и специально созданных для этого комиссиях экспертов, а в кабинетах ведомственных чиновников. Как ни печально, но даже в последующем развитии сферы военного и, в частности, военно-авиационного образования этот серьезный и тяжелейший своими последствиями для страны урок оказался забытым.

Данный этап был связан с необходимостью приведения системы подготовки летных кадров в соответствие с революционными преобразованиями в области боевой техники и оружия, изменениями форм и способов вооруженной борьбы, сохраняющейся опасностью мировой термоядерной войны.

Для этого этапа характерно стремление исправить некоторые негативные последствия субъективистских просчетов, допущенных в начале 60-х годов.

Повышается роль академий в системе высшего военного образования. С 1966 года Краснознаменная ВВА стала ведущим центром

подготовки командных авиационных кадров. С 1970 года общее время обучения летных кадров, включая училища и академии, устанавливается не более 7 лет вместо 8 - 9 в прошлом.

В летных вузах утверждается теоретический курс общим объемом 6607 часов, включающий изучение 34 предметов и 81 отчетность курсантов по различным формам. Для создания новых и доработки существующих программ, разработки наиболее эффективных методик в летных училищах стало практиковаться опытное обучение курсантов по отдельным видам подготовки. Новаторским, в последствии оправдавшим себя, стало решение об организации стажировок будущих летчиков и штурманов в войсках.

Преобразование летных вузов в высшие учебные заведения, переход к обучению на реактивной технике повысили требования к теоретической подготовке летно-инструкторского и руководящего состава. Успешному решению этой задачи способствовала система заочного обучения, введенная в высших летных училищах в 1961 году. К 1967 году основная часть летно-инструкторского и руководящего состава получила высшее образование. В последующем летно-инструкторский состав стал формироваться главным образом из лучших выпускников высших летных училищ.

Таким образом, обеспечение военно-авиационной деятельности личного состава в послевоенный период получило дальнейшее развитие и шло главным образом по следующим направлениям: внедрение боевого опыта и передовых методов подготовки в авиационную практику и закрепление их в руководящих документах. С 60-х годов начинается период исследований по проблемам военно-авиационной деятельности авиаторов.

Период преобразований в системе военного образования (60-80-е гг. XX в.) был вызван рядом факторов, к которым мы можем отнести:

1) научно-технический прогресс, инициировавший развитие вооружения и военной техники на качественно новой основе (космические средства вооруженной борьбы, ракетно-ядерное оружие, атомный подводный флот и т.д.);

2) создание новых видов Вооруженных Сил (Ракетные войска стратегического назначения) и родов войск (противовоздушная оборона, воздушно-космические силы и др.), потребовавшее значительного количества высококлассных специалистов с высшим образованием;

3) развитие военной науки и искусства с учетом появления оружия массового поражения;

4) возрастание уровня образования в стране и призыв на срочную службу солдат, имеющих высшее и незаконченное высшее образование (учить подчиненных должен был специалист, не уступающий им в образовании) [2].

Итак, в рассмотренный исторический период, довольно непростой, как в политическом, так и в военно-экономическом отношении, царское, а затем советское правительство уделяло значительное внимание подготовке квалифицированных кадров для ВВС. Отмеченные тенденции развития военной авиационной школы во многом определялись социальным и экономическим уровнем развития страны, а также видением высшим руководством страны внешнеполитической ситуации.

#### *Литература:*

1. Андреев В. Прерванный полет: Русская авиация в Первой мировой войне // Родина. 1993. № 8 / 9. С. 68-71.
2. Зибров Г. В. Историко-педагогический анализ военно-профессиональной подготовки в ВУЗах Военно-Воздушных сил: монография. Воронеж: Научная книга, 2003. 136 с.
3. Карташев А. В. Кадры Военно-Воздушных сил России: история обучения и воспитания (1910-1991): монография. Ставрополь: Сервисшкола, 2011. 472 с.
4. Кузнецов Ю. В. Автореферат диссертации на соискание научной степени кандидата педагогических наук. Ульяновск, 2013. 30 с.
5. Охрименко Д. Ю. Восстановление и развитие сети учебных заведений ВВС после окончания Гражданской войны // Вестник Военного университета. 2010. С. 56-59.
6. Тимофеев Ф. Д. Подготовка летчиков в военно-учебных заведениях России в начале XX века // Педагогика и психология, теория и методика обучения. 2010. С. 524-531.

# Теоретико-методологические основы изучения процесса профессиональной социализации личности

Н. Н. Старостина

*Резюме.* В статье раскрываются теоретико-методологические основы изучения процесса профессиональной социализации личности: даны описания механизмов этого процесса, сформулированы наиболее значимые характеристики профессиональной социализации, предложен результат осмысления соотношения понятий «социализация» и «профессиональная социализация».

*Ключевые слова:* социализация, профессиональная социализация, механизмы профессиональной социализации, характеристики профессиональной социализации.

## Theoretical and methodological foundations for the study of professional identity of the socialization process

N. N. Starostina

*Abstract.* The article reveals theoretical and methodological foundation of studying the process of professional socialization. It describes the mechanisms of this process, gives the main characteristics of the professional socialization and displays the relationship between the concept of «socialization» and the concept of «professional socialization».

*Keywords:* socialization, professional socialization, mechanisms of professional socialization, characteristics of professional socialization.

Разработка методологической основы любого исследования предполагает в качестве одного из своих обязательных элементов определение базовых понятий. Важнейшим из таких понятий в настоящей статье выступает «профессиональная социализация». Однако задача анализа названной категории не может быть реализована непосредственно, без предварительного рассмотрения родового, более общего понятия «социализация», что позволит точнее раскрыть и смысл категории «профессиональная социализация».

Адаптация человека к условиям внешней среды, определенной множеством социальных институтов и отношений, «вхождение» индивида в социальную сферу с целью приспособиться к ней наилучшим образом, является объективным процессом, называемым социализацией личности. Социализация личности рассматривается как приобщение индивида к культуре,

как направленное обучение (со стороны социума) и мотивированное усвоение (сторона индивида) социальных норм, ценностей, установок, ролей и правил поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе [7].

Социализация осуществляется через ряд условий, которые могут быть названы факторами. Такими факторами социализации являются: целенаправленное воспитание, обучение и случайные социальные воздействия в деятельности и общении.

Ю. И. Кривов определяет эту триаду характерными для этого теоретического подхода дефинициями:

1. «Социализация заключается в избирательном усвоении человеком разных влияний, не только организуемых, но и возникающих стихийно. Социализация – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества».

2. Воспитание в данной логике понимается как «целенаправленное управление развитием личности: часть процесса социализации», «плановое создание условий для относительно целенаправленного развития и духовно-ценностной ориентации человека в процессе его социализации». Названные условия создаются в процессе взаимодействия социальных, групповых и индивидуальных субъектов в трех сферах: образование, организация социального опыта человека, индивидуальной помощи человеку. Например, воспитание, будучи частью социализации личности, осуществляется через образование и организацию жизнедеятельности воспитуемых.

3. Образование включает в себя: систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное); просвещение, т.е. пропаганду и распространение культуры (неформальное образование); стимулирование самообразования [4].

Одним из важных измерений социализации выступает профессиональная социализация. В научной литературе существуют разные подходы к раскрытию сущности профессиональной социализации, даются различные толкования этого понятия, начиная от достаточно свободного и заканчивая более строгим научным обоснованием данного понятия. В частности, отечественный исследователь А. Г. Краснопорова полагает, что процесс профессиональной

социализации необходимо увязывать с предварительной подготовкой индивида к его профессионально-трудовой деятельности, которая состоит в «...приобщении ее к избранной... профессии путем учебной, художественной и другой литературы, восприятия информации СМИ, рассказов родственников, знакомых, наблюдения действий профессионалов и их результатов, профессионального обучения, включения в соответствующие действия и т.д.» [3].

Н. А. Перинская предлагает другое видение этого явления и рассматривает это понятие в двух аспектах. С одной стороны, это процесс интеграции человека в профессиональную среду, предполагающий усвоение им профессионального опыта, ценностей и стандартов сообщества профессионалов. С другой стороны, это процесс эффективной реализации профессионального опыта, ориентированный на оптимальное поведение, состоящее в непрерывном самосовершенствовании в своей профессии [6].

По мнению М. В. Мигачевой, профессиональную социализацию можно рассматривать как процесс развития интегративно-адаптационных характеристик человека, формирующий возможности для вертикальной и горизонтальной мобильности в трудовой сфере в процессе жизнедеятельности человека [5].

Опираясь на работы вышеперечисленных авторов, мы можем сформулировать наиболее значимые характеристики профессиональной социализации.

1. Профессиональная социализация входит в общую социализацию личности как одна из ее составных частей.

2. Она является неотъемлемым этапом развития профессионализма индивида.

3. Профессиональная социализация находится в неразрывной связи с профессиональным воспитанием и обучением личности.

4. Эффективность профессиональной социализации индивида зависит от активности участия личности в различных видах социально-профессиональной деятельности.

Итак, суммируя различные подходы к анализу профессиональной социализации индивида, мы можем определить ее как многоуровневый процесс усвоения личностью специальных знаний, профессиональных умений и навыков, ценностей и норм с целью развития адаптационных и интегративных качеств индивида, необходимых для эффективного включения в профессионально-трудовую среду.

Рассмотрев профессиональную социализацию в соотношении с понятием «социализация», мы можем сделать вывод, что они коррелируются между собой как общее «социализация» и частное «профессиональная социализация».

Рассмотрим механизмы профессиональной социализации. Под механизмами профессиональной социализации мы понимаем совокупность объективных социальных процессов, обеспечивающих ее внутреннее функционирование на уровне личности. Различные авторы, специализирующиеся на изучении проблем профессиональной социализации, по-разному решают вопрос об основных механизмах общей и профессиональной социализации.

В. А. Архипов выделяет четыре социальных механизма социализации (в том числе профессиональной), функционально иерархизированных в воздействии на уровни социального поведения индивида. Каждый из механизмов в основном ориентирован на конкретный диспозиционный и поведенческий уровень:

- адаптация предполагает приспособление во внешних, инструментальных, предметных ситуациях;

- идентификация — определение и фиксацию личностной ситуационной позиции в групповом пространстве;

- интериоризация норм и ценностей предполагает внутреннюю регуляцию социального поведения в различных сферах социального взаимодействия;

- целеполагание — ориентацию в самом широком социальном пространстве, формирование системы ценностных ориентаций, стратегических целей и средств [1].

Профессиональная социализация личности представляет собой, с одной стороны, процесс интеграции индивида в профессиональную деятельность, профессиональную среду, обусловленный состоянием социальных структур (институтов, организаций) и особенностями их воздействия; с другой стороны, как процесс формирования психических структур индивида, регулирующих его взаимоотношения с той частью социальной среды, которая связана с профессиональной деятельностью.

Рассматривая профессиональную социализацию как единый процесс, обусловленный как объективными, так и субъективными факторами, следует подчеркнуть, что основными субъективными (внутренними) компонентами профессионализации личности выступают ее профессиональные диспозиции (мотивы, профессиональные и социальные установки, ценностные ориентации, профессиональная направленность и др.), которые формируются на индивидуальном (личностном) уровне [2].

Таким образом, профессиональная социализация является сложным противоречивым процессом вхождения человека в профессию и ее освоение. Профессиональная социализация — это не только овладение знаниями, умениями и навыками, нормами и функциями профессиональной деятельности; но и сумма качествен-

ных характеристик, развитие и самореализация человека в процессе усвоения и воспроизводства профессиональной культуры, вхождение человека в новую социально-профессиональную среду, процесс развития профессионально важных качеств личности, а также освоение профессиональной роли.

*Литература:*

1. Архипов В. А. Социальное целеполагание как элемент механизма социализации профессионального работника сферы сервиса // Сервис plus. 2001. № 2. С. 60 – 65.
2. Клименко В. А. Профессиональная социализация студентов: структурно-функциональная модель // Социологический альманах. 2012. № 3. С. 92–101.
3. Красноперова А. Г. Профессионально-трудовая социализация в образовательном процессе комплекса // Фундаментальные исследования. 2008. № 2. С. 77–79.
4. Кривов Ю. И. Теоретические основания педагогической теории социализации // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 7. С. 15-21.
5. Мигачева М. В. Сущность и особенности профессиональной социализации молодых специалистов в период трансформации // Вестн. Самарского гос. ун-та. 2007. № 1 (51). С. 95–101.
6. Перинская Н. А. Социальная идентичность как результат профессиональной социализации // Социологический сборник. 1998. № 4. С. 36–40.
7. Попова О. В. Социализация и профессиональное образование личности: монография. Барнаул, 2000. 353 с.

# ТРИЗ-педагогика в развитии творческой активности будущих учителей информатики

Е.А. Фёдорова, В. Г. Шубович

*Резюме.* Развитие творческой активности студента как будущего педагога позволяет решать задачи подготовки будущего учителя со сформированной методологической и исследовательской культурой, способного к социально-педагогической деятельности, преобразующей социокультурную сферу.

*Ключевые слова:* творческая активность, ТРИЗ-педагогика, творчество.

## TIPS pedagogy in developing creative activity of future IT teachers

E.A. Fedorova, V. G. Shubovich

*Abstract.* The article specifies the notion of «creative activity». Creative activity is expressed in purposeful unity of motives and actions, characterized by a conscious search of creative situations, which involves theoretical understanding of the knowledge as well as some independent solution. The essence of the studied phenomenon lies in the relationship and complementarity components of creative activity: motivational, operational, emotional and creative ones allocated on the basis of system approach. The article describes pedagogical conditions, indicators and criteria for the development of creative activity of students by means of TIPS pedagogy.

*Keywords:* creative activity, creativity, TIPS pedagogy.

**Введение.** Творчеству как одному из важнейших компонентов человеческой деятельности отводится первостепенная роль в различных социально значимых сферах общественной жизни. К настоящему времени немало внимания уделено анализу художественного, научно-технического, интеллектуального творчества. Проявляется интерес к творчеству педагогов. Однако сфера спорта, включая спортивно-педагогический процесс в качестве его существенного звена, освещается с позиций творчества в единичных работах. В то же время потребности общества в подготовке личности, способной успешно социализироваться, состоят в формировании не только понимания изучаемого материала, развития творческого, критического мышления, преимущественного развития способностей, имеющих от природы, развития коммуникативных способностей, формирования экономического и экологического мышления, гражданского сознания и др., но и ряда других качеств, среди которых важ-

нейшее значение имеют творческие качества, состоящие в умении решать проблемные задачи в различных областях деятельности.

Творческая активность – устойчивое интегративное качество, одновременно присущее и самой личности, и ее деятельности, выражающееся в целенаправленном единстве мотивов и действий, характеризующееся осозанным поиском творческих ситуаций. Она предполагает теоретическое осмысление знаний, самостоятельный поиск решения проблемы.

Творческая активность успешно развивает познавательные способности в овладении знаниями, воспитывает постоянное стремление к самообразованию, настойчивость в достижении цели. В целостном педагогическом процессе формирование творческой активности – необходимое условие разностороннего развития личности.

Существуют различные пути развития творческой активности, одним из которых является ТРИЗ-педагогика. Большинство практически осуществляемых инноваций, связанных с ТРИЗ-теорией решения изобретательских задач, имеют место в дошкольном и, в меньшей мере, в среднем общем образовании, охватывают лишь учебные занятия, при этом не разработаны вопросы их возможного распространения на другие виды занятий, и иные виды образования.

Сложившаяся к настоящему времени практика организации учебной деятельности студентов по-прежнему сохраняет ориентацию на знаниевую, ассоциативную парадигму обучения, ориентированную на формирование «усредненного» педагога, не вооруженного желаниями и умениями самостоятельного поиска, способами и средствами деятельности исследовательского, творческого характера. Развитие творческой активности студента как будущего педагога позволяет решать задачи подготовки будущего учителя со сформированной методологической и исследовательской культурой, способного к социально-педагогической деятельности, преобразующей социокультурную сферу.

Исходя из особенностей составляющих компонентов творческой активности студентов, выделяются следующие **педагогические условия**, обеспечивающие развитие творческой активности: соблюдение принципа системности в проведении учебных занятий; последова-

тельный переход от накопления впечатлений и фактов, освоения знаний и умений к их реализации в творческой деятельности; включение студентов в продуктивные формы творческой деятельности; применение педагогических технологий, адаптированных под формирование навыков творческой деятельности в соответствии с требованиями системного мышления.

Согласно рассмотренному ранее представлению о творческой активности личности как единстве четырех компонентов, можно выделить основные показатели, критерии и диагностируемые признаки показателей сформированности данного феномена у студентов. При выборе показателей, характеризующих четыре группы критериев, используются показатели, используемые в общей психологии (Дж. Гилфорд, Э. П. Торренс, М. Воллах, Н. Коган), и результаты исследований Д. Б. Богоявленской, Е. Л. Яковлевой, Я. И. Пономарева, В. И. Андреева, В. И. Коротяева, Н. Д. Левитова, Н. П. Алешаевой, Н. В. Тупаревой.

Определяя критерии творческой активности, следует руководствоваться ее сущностной характеристикой и положениями критериального подхода (критерии должны фиксировать деятельное состояние субъекта, нести информацию о самостоятельном характере деятельности, о мотивах и отношении к ее выполнению).

Теоретическое обоснование критериев и показателей творческой активности позволяет на практике диагностировать уровни его реального развития у студентов. Выделенные показатели были сведены к диагностируемым признакам творческих свойств. Затем были подобраны и адаптированы соответствующие методики диагностирования для каждого компонента творческой активности студентов.

Творческая активность успешно развивает познавательные способности в овладении знаниями, воспитывает постоянное стремление к самообразованию, настойчивость в достижении цели.

В целостном педагогическом процессе формирование творческой активности - это необходимое условие разностороннего развития личности.

Анализ различных подходов позволил выделить следующие **показатели сформированности** творческой активности студентов в процессе обучения:

1. Интерес к деятельности на учебных занятиях.
2. Способность к фантазированию, воображению и моделированию.
3. Качества догадливости, сообразительности; открытие новых для себя знаний, способов действий, поиск ответов на вопросы в книгах.

4. Приподнятое эмоциональное состояние в процессе работы.

5. Способность переживать ситуацию успеха, наслаждаться процессом творчества.

6. Стремление к оригинальности.

7. Самостоятельность в работе.

8. Умение преодолевать возникшие трудности. [1-4].

На основании этих показателей мы определили три **уровня сформированности** творческой активности студентов [5,6].

Низкий уровень творческой активности – отсутствует потребность в пополнении знаний, умений и навыков. Познавательный интерес носит занимательный характер. Студент не стремится к самостоятельному оригинальному выполнению работ творческого характера, не проявляет высокой умственной активности, склонен к репродуктивной деятельности. От заданий на перенос знаний, умений в новые ситуации отказывается. Практически не применяет приемов самоконтроля. При возникновении трудностей у студента преобладают отрицательные эмоции. Он не готов преодолевать трудности в поисках ответа на вопрос.

Средний уровень творческой активности – потребность в пополнении знаний, умений и навыков проявляется редко. Познавательный интерес непостоянен, ситуативен. Студент со средним уровнем творческой активности стремится к выполнению заданий нестандартного характера, но выполнить их самостоятельно может редко, ему необходима помощь преподавателя. Он может находить новые способы или преобразовывать известные ему, предлагать свои идеи, при сильной заинтересованности осуществляет поиск нового решения. Самостоятельно осуществлять самоконтроль не может. Преодолевает трудности только в группе или с помощью преподавателя. В случае получения искомого результата испытывает радость. Недостаточно высокий уровень творческой активности – потребность в пополнении знаний, умений и навыков проявляется часто. Познавательный интерес широк, но неустойчив. Интерес к творческой деятельности часто проявляется на высоком уровне. Сильно развито стремление к самостоятельному, оригинальному выполнению работ творческого характера. Студент проявляет достаточную умственную активность, способен осуществлять широкий перенос знаний, умений в новые ситуации. Самоконтроль присутствует на всех этапах деятельности. При неудачах часто останавливается на полпути, хотя вполне может преодолеть возникшие трудности. Не всегда доводит начатую работу до конца. Охотно берется за выполнение любого творческого задания, при удачном решении которого испытывает радость. Принимает поддержку или помощь со стороны.

Высокий уровень творческой активности – студент стремится постоянно удовлетворять потребность в пополнении знаний, умений и навыков, проявляет устойчивый познавательный интерес. Всегда самостоятелен в выполнении работ творческого характера. Часто предлагает оригинальные решения. Поиск ответа на нестандартные задания, как правило, завершается успешно. Студент с высоким уровнем творческой активности проявляет высокую умственную активность, у него хорошо развита способность осуществлять самоконтроль [10].

Такое понимание уровней творческой активности студентов в обобщенном виде показывает не просто деятельностное состояние индивида, но и связанную с ним сформированность личностных качеств, проявляемых в этой деятельности. [5,6]

**Анализ теоретических положений** позволяет утверждать, что творческая активность включена в различные виды деятельности, способы жизнеосуществления, формы поведения, причем в целостной структуре активности она представляет «верхний слой», базируясь на физиологической, физической и психической активности индивида. В свою очередь творческая активность включает в свою структуру все типы

Таблица 1.

Уровни развития творческой активности студентов (количество и процент)

Уровни	Группы обучающихся							
	ЭГ				КГ			
	Начало эксперимента		конец эксперимента		начало эксперимента		конец эксперимента	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Высокий	32	17,92	46	25,28	13	18,06	12	17,01
Средний	69	38,33	87	48,06	29	40,63	28	38,89
Низкий	79	43,75	48	26,67	30	41,32	32	44,10

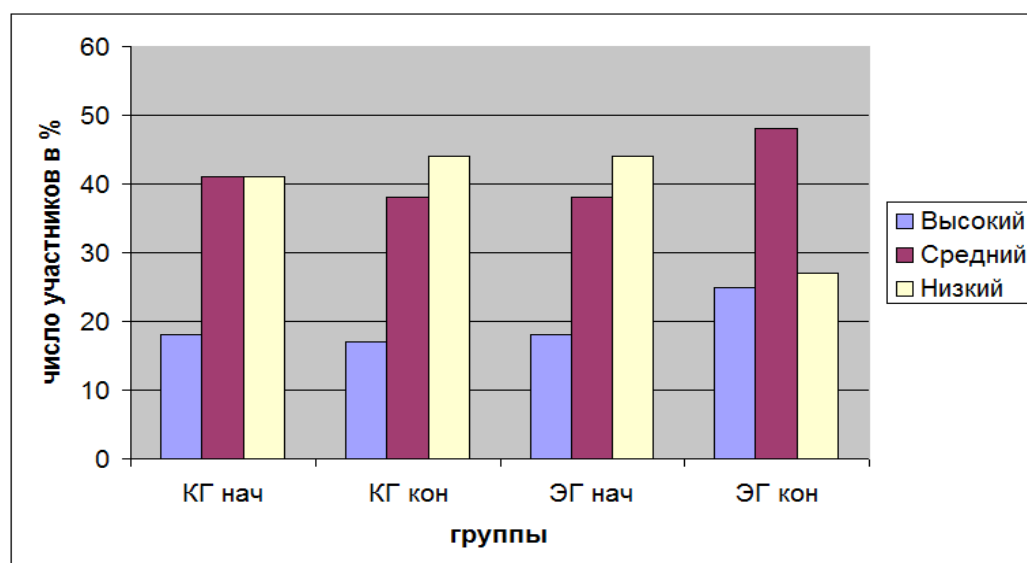


Рис. 1. Уровни развития творческой активности студентов

активности, выражающие характер взаимодействия с объектами. Это и поисковая активность, направленная на обнаружение способов преобразования, репродуктивная активность (перекombинированию элементов реальности всегда предшествует их воспроизведение), и деструкция как вид активности, связанный с аналитическим этапом творчества, и собственно преобразующе-продуктивная активность. [1, 7-9]

**Анализ результатов** экспериментального исследования уровня развития творческой активности студентов экспериментальной и контрольной групп показал, что в начале эксперимента уровень творческой активности в обеих группах существенно не различался [11]. В конце эксперимента у студентов контрольной группы качество рассматриваемого феномена изменилось в сторону понижения его уровня в пределах 1,4% (среднее значение для высокого и среднего уровня); у студентов экспериментальной группы увеличение произошло на 7,36% для высокого уровня и на 9,73% для среднего уровня. Результаты развития творческой активности студентов представлены в таблице 1.

Для большей наглядности полученные результаты продемонстрируем на диаграмме (рис.1).

**Заключение.** Перед преподавательским коллективом вуза должна стоять приоритетная задача – реализация принципов ТРИЗ-педагогики, педагогики саморазвития и педагогики сотрудничества, которые осуществляются при таком педагогическом воздействии, когда свободное субъект – субъектное развивающее общение выстраивается от воспитуемого, от его индивидуального опыта, ценностей, мотивации, потребностей, вкусов, склонностей и способностей. Таким образом, проблему развития творческой активности необходимо рассматривать с позиции гуманизации всей системы образования, основываясь на таких принципах, как принцип гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса, принцип развития креативности мышления, принимая во внимание индивидуальные особенности обучающихся, принцип педагогической поддержки.

*Литература:*

1. Фёдорова Е. А. Развитие творческой активности студентов с помощью технологий ТРИЗ-педагогики (на занятиях по информатике) // Информатика и образование. 2009. № 2. С. 110-111.
2. Фёдорова Е. А. Обучающие программные педагогические средства // Наука и школа. 2012. № 2. С. 66-68.
3. Фёдорова Е. А., Шубович В. Г., Петрищев И. О. Развитие творческой активности студентов факультета физической культуры и спорта на основе ТРИЗ-педагогики // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2016. Т. 11. № 3. С. 143-149.
4. Фёдорова Е. А. Развитие творческой активности студентов на основе ТРИЗ-педагогики // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2 (22). С. 60-63.
5. Фёдорова Е.А. Диагностика творческой активности студентов // Вопросы преподавания информатики в средних, средних профессиональных и высших учебных заведениях материалы Научно-практической конференции. / Под ред.: А. И. Верника А.Н., О. В. Кожевниковой. Ульяновск, 2008. С. 103-105.
6. Фёдорова Е. А. Развитие творческой активности студентов через структурную схему решения задач // Актуальные вопросы методики обучения математике и информатике Межвузовский сборник научных трудов. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова. Ульяновск, 2008. С. 105-108.
7. Шубович В. Г. Становление и развитие системы профессионального образования в России на рубеже XIX-XX вв. / В.Г. Шубович // Право и образование. 2012. № 2. С. 136-142.
8. Шубович В. Г. Организация процесса обучения и воспитания в общинах «Сестер милосердия» в России в XIX-XX вв. // Педагогическое образование и наука. 2013. № 3. С. 153-155.
9. Шубович В. Г., Ильина Н. А. Становление и развитие системы профессионального медицинского образования в России конца XVIII - начала XX в. // Педагогическое образование и наука. 2013. № 3. С. 156-160.
10. Шубович В. Г., Фёдорова Е.А. Организация видеоконференций в рамках дистанционного образования на базе LMS MOODLE // Образование и информационная культура: теория и практика Материалы Международной заочной научно-практической конференции. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова. 2015. С. 116-120.
11. Шубович В. Г., Семёнов А. А., Фёдорова Е. А. Методика проведения занятий по робототехнике на базе набора LEGOEV3 // Образование и информационная культура: теория и практика Материалы Международной заочной научно-практической конференции. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова. 2015. С. 124-128.

# ФИЛОЛОГИЯ

## Боль, негодование и поиск правды, как движущая сила творчества Лидии Сычевой

И. Л. Балаян

*Резюме.* В статье анализируются рассказы «Песня года» и «Три власти». Автором данных произведений является современный писатель-прозаик Л. А. Сычева, поднимающая проблему постепенного уничтожения русской культуры, национальных традиций и устоев. Автор говорит о губительном воздействии современного уклада жизни на подрастающее поколение. Проблемы, рассматриваемые в статье, являются актуальными. В конце статьи представлены выводы, содержащие оценку происходящего сегодня в России и в мире в целом, выводы, помогающие избежать потери себя, своей души, Родины.

*Ключевые слова:* культура, искусство, искусственный, настоящий, любовь, власть, народ, Россия, родина, традиции, ценности, патриотизм, душа, бездуховная пища, суррогат.

### **Pain, anger and search for truth as a motive force of creativity of Lydia Sycheva**

I. L. Balaian

*Abstract.* The article analyzes the novels «Song of the year (Pensia goda)» and «Three authorities (Tri Vlasti)». The author of these works is a modern prose writer Lidia Sycheva. She discusses the problem of the gradual destruction of Russian culture, national traditions and customs. The author talks about the harmful effects of the modern lifestyle on the younger generation. The problems considered in the article are relevant and important. The article provides the conclusion that can help you correctly assess the modern situation in Russia and in the whole world.

*Keywords:* culture, art, artificial, real, love, power, people, Russia, Motherland, traditions, values, patriotism, soul, soulless food, substitute.

Имя Лидии Андреевны Сычевой достаточно известно в литературных кругах, в профессиональной среде литераторов и журналистов. Она зарекомендовала себя и как талантливый представитель современной прозы, и как публицист высокого уровня, и как редактор. В прозе рубежа XX – XXI веков писатель выступает одним из ярких исследователей человеческой личности, является сторонником «русского» подхода в истолковании личности.

Чувство сопричастности к своей земле, своему народу, своей стране и происходящему в

ней, так сильно развито в Л. Сычевой, что для нее не представляется возможным молчать, не говорить и не писать о проблемах, волнующих ее. Позиция автора проявляется в острой критике государственной политики, в осуждении происходящего в современной культуре, жертвами которой становится народ, подрастающее поколение, лишенное чувств, эмоций, души: «Я никогда себя не ставлю выше других – даже когда высказываюсь резко. Мной движет боль, негодование, поиск правды, но вовсе не чувство превосходства» [1, с. 9]. Если говорить о прозе писателя, то показательны в этом смысле такие рассказы, как «Песня года», «Три власти», «Звездные ночи в июле», «Необыкновенный концерт» и др.

Так, в рассказе «Песня года» автор демонстрирует всю нелепость сегодняшней эстрадной культуры, представленной в лице наших «звезд»: юмористов, певцов. Показана вся ее убогость, бесталанность, бездуховность, глупость, слабость. От вида современных певцов, мелькающих с экрана телевизора, старшему поколению становится грустно и тревожно от того, что все вокруг так изменилось, перевернулось с ног на голову, стало другим, чужим, не таким как раньше (а ведь они были свидетелями и другого искусства, другой культуры, несравнимой с тем, что они видят сегодня. Культура стала отражением безобразия, пошлости, неприличия, которая сопровождается при этом и полным отсутствием какого-либо таланта, одаренности, смысла), когда пение обычных деревенских старушек или молодых девушек вызывало эмоции, слезы, восхищение, затрагивало что-то внутри, волновало и будоражило душу. «Пропал мир, – вздыхает дед Сергей. – Этот на лыжах поехал кататься, государство бросил. Государь...» И далее: «Рази это артисты?! Вспомни: Апроська, бывало, заводит – хорошо она играла, а за ней Нюрка Ильичева вступает, Катька Гавшина... – Раньше, до войны, бывало, Марфутка с девками выйдет, как запоют, так деревья дрожат! – торжествуя вспоминает дед Сергей. – А нынче таких и людей нету. – Нету, – горько подтверждает баба Катя. – Все померли. – Все. И они замолкают, растревоженные, каждый в своей думе, которую не решаются высказать. И долго потом

ворочаются на кроватях, перебирая разные мысли – о хозяйстве, о выросших детях, о безвозвратном прошлом, и почти ничего – о будущем» [2, с. 10].

И у Лидии Сычевой немало таких рассказов, в которых автор говорит об отсутствии сегодня настоящего искусства, об обворованных людских душах, о людях, заполняющих свое жизненное пространство суррогатом, бездуховной пищей, разрушающей их изнутри, уничтожающей, делающей безвольными и бесчувственными, а их жизнь бессмысленной, пустой. Эти рассказы стали основой книги «Три власти», которая открывается одноименным рассказом.

Главный герой по дороге на званый вечер испытал необыкновенное чувство. Находясь на соборной площади, он вдруг услышал «как бьется сердце великой страны». Соборная площадь является в рассказе олицетворением великой, могучей державы, великой страны, мощной империи – имя которой Россия: «... Эти глухие, размеренно-тяжелые удары доносились из тьмы веков; они были могуче-основательными, глубинными... услышанные тоны казались величественными, прекрасными. Глаза его мгновенно стали влажными» [3, с. 8]. Храмы и другие сооружения древности, находящиеся на территории площади вдруг произвели на Сергея необыкновенный эффект, насколько богата история России. Однако понять, услышать или увидеть это богатство, эту красоту и величие Родины, к сожалению, дано не каждому, а лишь тем людям, которыми еще до конца не завладела жизнь современная, когда духовный потенциал исчерпан и остаются лишь материальные ценности. Ощущения Сергея были настолько сильными, что ему стало абсолютно не страшно умереть или пострадать за свою Родину, только чтобы она не пропала, чтобы ее не уничтожили, чтобы она существовала вечно.

В рассказе читателю ясно дается понять, что происходит в нашей стране: люди, предпочитают своей земле, своей стране, своим традициям, своей истории богатства мирские, предпочитают сытую, яркую, богатую и ничем не необремененную жизнь. Все эти богатства, говорит автор, а точнее предпочтение этих богатств своей стране, могут привести в конечном итоге к ее разрушению и полному уничтожению. Герою рассказа, почувствовавшему «свою призванность владеть и властвовать», ценность земных благ показалась смешной по сравнению с вечностью, вечным существованием.

Второе сильное потрясение за вечер Сергей испытал уже непосредственно на вечере, когда услышал божественный голос певицы. Она (певица) не ассоциировалась у Сергея с тем, что

он услышал на площади, в ней его поразил голос, это был дар, которым она была наделена всевышним. Голос был настолько красив, и так он (голос и сама певица как источник его) пленил Сергея, что он «чуть не заплакал от переживаемого потрясения. В ее голосе была большая и трагическая власть <...> в эти минуты он готов был встать перед ней на колени» [3, с. 11]. И даже страдания человеческие казались ему в этот миг неземными, а какими-то возвышенными.

Обычная жизнь горожан резко отличалась от того великолепия, которым был насыщен зал приема. Сергей знал ту реальность, далеко не самую лучшую, в которой жили люди. Все они были продуктом той жизни, где правит реклама, где людей используют в своих целях. Однако никто из них не замечал той опасности, в которой они все время находились: «Он с сожалением оглянулся вокруг, нет, никто из пассажиров не замечал опасности! Народ устало дремал или читал лживые газеты или некрасивые, дешевые книги» [3, с. 12].

В подземном переходе, ведущем в метро, на скрипке играл музыкант. Его игра показалась Сергею лишенной душевного настроя, мелодия исполнялась «заезжено», «одной техникой» [3, с. 12]. Однако мелодия, не вызвавшая в душе Сергея никаких положительных эмоций (он не был воодушевлен, поскольку он слышал в своей жизни более талантливые вещи, ему было с чем сравнивать), стала поразительным открытием для мальчика, который с невероятным восторгом слушал, как играет на скрипке музыкант. Сергей понял, что подросток впервые в жизни слышит эту музыку и ему стало искренне жаль мальчика. А к скрипачу он испытал чувство благодарности за то, что тот вызвал такую гамму чувств в мальчике.

Лидия Сычева ясно говорит своим рассказом о том, что все по-настоящему прекрасное, красивое, трогательное душу и сердце, способное вызвать в нас чувства, эмоции, постепенно уходит, исчезает из нашей жизни. На место настоящему приходит лживое, искусственное, пустое. Люди окружены этим. Однако нам настолько долго и упорно предлагают это, что мы уже привыкли ко всему ненастоящему, не замечаем лжи, уродства окружающего, забываем об истинных ценностях и радостях жизни. Автор говорит о том, что ничто не может сравниться с ликованием души, и необходимо возвращать то, что может это ликование в нас вызвать, тогда люди не будут полны отчаяния и грубости. Власть искусства – вторая власть, представленная в рассказе.

Третьей властью в рассказе является власть любви. Сергей думал вначале о том, что любовь земная не значит для него ничего, по сравнению с властвованием, однако он понял, что за

любовь к своей женщине он готов отдать все на свете, все богатства лишь бы быть рядом с ней и не разлучаться никогда. Любить – значит жить.

Рассказ «Три власти» содержит в себе смысл, согласно которому жизнь человека ни в коем случае не должна быть подчинена сиюминутным радостям, что жить следует не ради власти, денег, славы, мирских благ и богатств, что человеку необходимо для счастья сохранить то главное, вечное, что составляет человеческую основу – любовь, искусство, традиции Родины. Человеку не следует впускать в жизнь свою вещи, отравляющие все вокруг. Вещи, делающие нас не способными видеть прекрасное, стремиться к нему. Вещи, не позволяющие отличить плохое от хорошего.

В конце рассказа герой все-таки приходит к правильному пониманию любви земной, несравнимой ни с «царствами мира», ни с «венцами кесарей» и впускает, вносит в свою жизнь это самое прекрасное чувство на земле – любовь к женщине. Его чувство настолько сильно и крепко, что он готов отдать все ради того, чтобы провести с ней всю свою жизни, не расставаясь ни на минуту. Власть любви оказывается самой главной и сильной по сравнению с властью правления и властью искусства.

Сергей понимает весь негатив окружающей жизни, который особенно бросился ему в глаза после званого вечера, где все было необыкновенно красиво и богато украшено. Выйдя на улицы города, он увидел насколько мир безлик, сер, грязен, насколько печальны люди вокруг: «После чопорно-богатого, сияющего позолотой зала приемов, метро и люди в нем казались Сергею припорошенными угольной пылью. Все они были одеты будто в робы – в черные <...> одежды, лица их выделялись определенными и грубыми, наполненными внутренним отчаянием. В глаза бросилась застарелая вагонная грязь, а реклама вдруг поразила за предельным убожеством и крикливостью» [3, с. 12], он понял, что все внутренне обворованы, как и мальчик, впервые услышавший «Полонез Огинского».

О том, что у нас воруют искусство, говорится и в рассказе «Звездные ночи в июле». Воруют любовь, вместо которой предлагается полная свобода, свобода от обязательств. Воруют историю, неверно преподнося ее в учебниках истории. Воруют «русскую» литературу, предлагая вместо нее «русскоязычную», лишённую всяких норм нравственности, направленную совершенно на иные цели. Люди все чаще думают о власти и о деньгах, тогда как душа остается за пределами каких-то требований. Много в нашей жизни не имеет под собой никакого смысла, в мире правят товарно-денежные отношения: «Он с удивлением, по-новому

взглянул на картинки, где улыбающиеся девицы предлагали майонез, толстяки в очках – кредиты, семейка с оскаленными зубами – бульонные кубики. Ему стало страшно – все эти рекламные образы хотели разорвать его, засосать внутрь своих торговых сетей, использовать и выбросить. Сергей зябко повел плечами» [3, с. 12].

Если русские, русский народ позволит использование себя, произойдет уничтожение его как народа. Следовательно, если не будет русского народа, русских как нации, то не будет и России, как государства. Лидия Сычева говорит об этой опасности очень ясно. Однако мы живем в этом состоянии, в этой атмосфере, принимая все, что нам предлагают. Абсолютно очевидно, что люди не должны сидеть сложа руки и бездействовать, считая, что все равно наши действия бессмысленны и заранее обречены на провал, каждый человек должен проявить характер, волю, не быть равнодушным, сражаться словом и делом и может тогда будет долгожданный результат. Так, например, в рассказе «Путь стрелы» Ваня, возвращаясь из храма, увидел на дереве афишу, с изображением певца нетрадиционной ориентации, не задумываясь, сорвал ее со столба. На вопрос, заданный саму себе о том, правильно ли он поступил с точки зрения христианина, он дал отрицательный ответ, однако герой понимает, что иногда следует поступать именно так, а не иначе. «Следовало бы не срывать афишу, а помолиться за спасение сей заблудшей души. Хорошо, что у нас много «неправильных» верующих, – Ваня усмехнулся» [3, с. 111].

Вот и человек из администрации, который открыл вечер, говорил не о том, о чем следовало (жить, добиваться каких-то высот для того, чтобы крепко и развивалось государство, чтобы мы могли сделать его сильным, мощным, чтобы история нашей страны двигалась в правильном направлении, чтобы Россия существовала вечно, потому что за нашими плечами многовековая история, сражения, войны, голод, мор, страдания, разрушение храмов, раскулачивание, коллективизация, наши предки, сеявшие, косившие, поднимавшие страну из руин, чтобы все это было не зря, не напрасно. Чувство благодарности и ответственности за приумножение всего хорошего, настоящего, правильного, заложенного нашими предками, должно жить в нас, но не то, что навязывается современными СМИ, телевидением, не то, о чем вещал человек, облеченный властью, что «жить следует для того, чтобы однажды оказаться в этом зале <...> Слова перевирали, переворачивали вверх тормашками то чувство, которое Сергей испытал на Соборной площади и ему стало остро-больно» [3, с. 10].

Сергей, идя на вечер, чувствовал, что с ним должно сегодня произойти чудо, но разве это

не чудо услышать биение сердца своей великой страны, в нем возникло ощущение того, что он призван владеть и властвовать: «...Он вдруг почувствовал себя Иваном Грозным, Македонским, Цезарем и ему казалось, что это он правил настоящим, прошлым и будущим разноплеменной империи» [3, с. 8]. Таким образом Сергей в полную силу ощутил себя частицей России, понял, что он должен владеть своей страной и властвовать в ней и не при каких обстоятельствах не отдавать ее другим, врагам, так и мечтающих завладеть матушкой-Россией, что в ней должен жить русский человек, русский народ (можно быть нерусским по национальности, но русским по духу). Человек русский по духу своему, православный.

Автор говорит о том, что на одной чаше весов стоит Россия с ее многовековой историей, а на другой чаше весов – деньги. Люди, продающие Россию, стремящиеся нажиться и разбогатеть за ее счет, продавая ее по крупицам, являются ее врагами.

*Литература:*

1. Павлов Ю. М. Самый большой грех – жить без любви // Литературная Россия. 2009. № 39. С. 8 – 9.
2. Сычева Л. Песня года // Литературная Россия. 2007. № 1. С. 10.
3. Сычева Л. А. Три власти. М.: Издательство ИТРК, 2012. 320 с

# Категория автора в сетевой литературе

Д. А. Миронова

*Резюме.* В статье предпринята попытка обозначить и описать особенности сетевого автора, продемонстрировать его отличие от автора печатной литературы, представить классификацию сетевых авторов.

*Ключевые слова:* сетевая литература, сетература, рулинет, автор, категория автора.

---

## Author Category in Network Literature

D. A. Mironova

*Abstract.* The article attempts to identify and describe the features of the network author, to demonstrate his difference from the author of printed literature, to present a classification of the network authors.

*Keywords:* network literature, author, category author.

---

В конце двадцатого века благодаря распространению Интернета появился такой феномен как сетевая литература. Сетература – относительно молодое явление, однако, несмотря на это, на сегодняшний день существует множество публикаций, посвященных обсуждениям особенностей рулинета.

Сетература привлекла внимание исследователей с самого своего появления. Уже в конце 90-х годов двадцатого века появились статьи, посвященные сетературе. Писать о новом явлении стало модно. Отсутствие теоретической, понятийной базы давало возможность каждому высказать свое видение развития феномена, предложить собственную терминологию.

По мере развития сетевой литературы стали появляться более серьезные публикации. Первые статьи в основном давали ответы на вопрос: «Можно ли считать сетевую литературу новым явлением в культуре?». Теперь же, когда вопрос об уникальности сетературы не вызывает сомнений, на первый план вышли другие задачи. Появилась необходимость понять причины возникновения сетевой литературы, обозначить ее особенности, выявить, как меняются привычные литературные составляющие под влиянием Интернета.

Нельзя отрицать тот факт, что распространение Интернета оказало существенное влияние как на литературный процесс в целом, так и на его составляющие. Претерпели изменения и основные черты литературы, и возможности, которые получил текст, и жанровые предпочтения читателей, и, несомненно, изменилась роль самого автора.

Как говорилось выше, автор, как работник социума, исчезает, но это не единственное изменение произошедшее с ним. Наверное, именно в Интернете автор получил полную самостоятельность, абсолютную свободу действий. В прежние времена автор, не имеющий влияния на издательство, критиков, средства массовой информации оставался безликой фигурой, вынужденный соответствовать тому образу, который навязывают ему критики. Он не имел возможности отвечать им в нужном темпе, полной мере и на той же само территории.

В Интернете у автора больше возможностей вести полемику так, чтобы скорректировать восприятие себя и своих текстов. Более того, он может сам играть роль критика или даже группы критиков, чтобы создать себе нужную репутацию. Вне Сети это сделать гораздо труднее.

На создание определенной репутации автор может влиять и другими способами. В обычной жизни, знакомясь с книгой нового автора, все, что мы можем узнать о нем – это короткая справка, напечатанная на самой книге, статья в энциклопедии, мнение знакомых и собственные впечатления, основанные на нескольких прочитанных книгах. В Сети автор подает информацию в том виде и в той мере, в которой она является оптимальной для создания того или иного образа. Автор также имеет возможность представить тот корпус своих трудов и в том виде, в котором сам посчитает нужным – с комментариями, пояснениями, введением и т. д., не стоит забывать и о возможности общаться с читателями.

Автор как реальный человек и автор как внутренний голос текста – две абсолютно разные вещи. С точки зрения текста, автор как личность не имеет абсолютно никакого значения. Для текста намного ценнее тот образ, который вплетен в структуру текста, и от имени которого ведется повествование.

В литературе Интернета грань между автором и персонажем, которая, несомненно, существовала в обычной литературе, стирается. В Сети автор превращается в «виртуальную авторскую личность» [7, с. 37], которая сама по себе является особым жанром литературного творчества. Виртуальный автор создает тексты, живет в Сети, вступает в полемику с другими авторами, и даже обсуждают друг с другом теорию виртуальных персонажей. [8]. Такая «виртуализация автора» является не столько

новшеством интернет-литературы, сколько общим явлением эпохи постмодернизма, которая вообще ставит под вопрос человеческую личность в привычном нам понимании.

Любой реальный человек, принимающей участие в сетевой жизни неизменно «виртуализуется», – законы сетевого существования вынуждают его относиться к своему сетевому имиджу как к произведению искусства, иначе он становится слишком уязвимым [7, с. 42]. Можно предположить, что в будущем Рулинет ожидает виртуализация автора, что разрушительно для реального автора как знаковой фигуры. Вполне возможно, что в будущем реальную биографию автора заменит виртуальный, выдуманный образ.

Причина кроется в том, что в интернете исчезает дистанция как между автором и читателем, так и между автором и его произведением. Писатель и его творение представляются неделимым целым. В таком случае восприятие текста искажается, комментарии автора заставляют читателя видеть текст однобоко. «Автор не должен стоять за спиной у текста, – закончив свое дело, он должен удалиться и больше не маячить перед глазами. В идеале, завершив текст, автор должен исчезнуть раз и навсегда. Хороший автор – это мертвый автор. Или – искусственный автор, авторская маска, созданная специально в расчете на данный текст или корпус текстов, как их оформление и завершение», – пишет Сергей Корнев [7, с. 43].

Исчезновение дистанции между автором и произведением – проблема, которая появилась задолго до рождения сетературы. Сергей Корнев связывает эту беду с началом телевизионной эры, когда «потаенность» автора начала разрушаться, но можно сказать, что корни этой проблемы прятаны еще глубже, ведь газеты и журналы появились задолго до телевидения. Интернет лишь внес в эту ситуацию обратную связь, чего телевидение сделать не могло.

С появлением интернета фигура автора перестала быть сакральной, загадочной, мистической, недоступной. Тот, кто создавал целые миры, был повелителем вселенной, оказался совсем рядом, на расстоянии клика. Писатель оказался простым человеком, со своими слабостями, недостатками. Тексты его теряют особую волшебную ауру. Эта близость к читателям может как сыграть злую шутку, как с конкретным автором, так и оказать влияние на восприятие автора вообще. Автор теряет свой авторитет, неоспоримое прежде превосходство.

Надо заметить, что и интерес к такому автору пропадает. Какой может быть интерес, если ответ на любой появившийся вопрос можно найти сиюминутно, заглянув в Сеть. Пропадает и интерес к текстам, зачем тратить время на чтение длинного романа, если писатель может

ответить на все интересующие вопросы прямо здесь и сейчас.

Но автор вполне может переменить ситуацию в свою пользу. Благодаря Интернету он может превратить самого себя в произведение искусства. Он может сам творить свою биографию, сделать себя самого продолжением своего творчества или, наоборот, создать личность, резко противопоставленную тому образу писателя, который возникает при прочтении произведений.

Весьма любопытную классификацию сетевых авторов предлагает в своей статье «Сетература» Дмитрий Горчев. Всех писатели, по его мнению, изначально разделились на две группы: маргиналы-нетрадиционалисты и центристы-мэйнстримщики. Под первой он подразумевает авторов, пишущих для узкого круга читателей со специфическими интересами, под второй всех остальных. Группа маргиналов не представляет особого интереса для РуЛиНета поэтому речь пойдет лишь о классификации центристов.

По тематической ориентации: почвенники, деревенщики, патриоты, афганцы, юмористы, иронисты, детективщики, остросюжетники, лирики, эротики, голубовато-брезгливые эсты и совсем безнадежные центристы.

По связям с несетевой литературой:

Первая группа, самая многочисленная: те, кто активно печатаются на личных страницах бесплатных серверов типа Geocities, Xoom, Халва, ЧатРу и пр.

Вторая группа: те, кто имеют публикации в журнале и выпустили несколько книг небольшим тиражом. Называют первую группу графоманами.

Третья группа: бывшие писатели, которых в Сети никто не читает, но, тем не менее, функционируют они там вполне успешно. Самая немногочисленная группа. [5]

В статье Дмитрия Горчева сетература представляется не настоящей литературой, а тем, что стремится быть похожим, что подражает настоящей литературе. Эта точка зрения не нова. Многие исследователи, филологи, публицисты относятся к сетевой литературе несерьезно, с недоверием, неуважением, подчас даже презрением. Это мнение переносится и на писателей, творящих в Интернете. Сетевые писатели называются дилетантами, а сама Сеть – оплотом графоманов и непрофессионалов.

Различие в понимание того, кого же считать графоманами, является еще одной трудностью на пути выявления отличий графоманов от настоящих писателей. Как бы то ни было, стоит подчеркнуть, что наличие большего количества непрофессиональных авторов низкого качества в Интернете, является на самом деле

проблемой не столько сетевой литературы, сколько всей русскоязычной литературы в целом.

*Литература:*

1. Андреев А. СЕТЕРАтура и как ее NET: от эстетики Хэй-дана до клеточного автомата и обратно [Электронный ресурс] // Сетевая словесность [Сайт]. URL: <http://www.litera.ru/slova/andreev/setnet> (дата обращения: 22.11.2016).
2. Бабичева А. Сетевая литература: зеркало сегодняшнего дня [Электронный ресурс] // «Наша улица» – ежемесячный литературный журнал [Сайт]. URL: <http://kuvaldn-nu.narod.ru/2010/02/babicheva-seteratura.html> (дата обращения: 22.11.2016).
3. Безбородов Ю. Искусство для искусства [Электронный ресурс] // Топос: Литературно философский журнал [Сайт]. [2005]. URL: <http://www.topos.ru/article/3806> (дата обращения: 22.11.2016)/
4. Горный Е. Виртуальная личность как жанр творчества [Электронный ресурс] // Ruhr-Universitat Bochum [Сайт]. URL: <http://www.ruhr-uni-bochum/russ-cyb/library/seminars/RussianCyberspace/info/infoeg2.htm> (дата обращения: 22.11.2016)
5. Горчев Д. СЕТЕРАТУРА // Терабайт, СПб., 2000. № 2.
6. Конрадова Н. О графомании в Сети // Новый Мир, 2003. № 8. С.23-27.
7. Корнев С. «Сетевая литература» и завершение пост-модерна. Интернет как место обитания литературы // Новое литературное обозрение. 1998. № 32. С. 29-47.
8. Пирогов Л. Грядущие перспективы // НГ Ex libris. 2006.
9. Пирогов Л. Филологии не бывает в он-лайне // НГ Ex libris. 2005.
10. Сетевая литература – новое явление? [Электронный ресурс] // Мысли о сетературе [Сайт]. URL: <http://ceteratura.ru/setevaya-literatura-novoe-yavlenie> (дата обращения: 22.11.2016).
11. Тимофеева Г. Сетевая литература: профессионализм или дилетантство // Ростовская электронная газета, 2010. № 14
12. Шевелев И., Кабаков А. Интернет убил литературу // Взгляд, 2006.

# Феномен синестезии в русской поэзии XIX-XX веков

О. Г. Мукина

*Резюме.* В настоящей статье рассматривается синестезия как лингвостилистический феномен, исследуются идиостилевые аспекты речевой репрезентации синестезии в русской поэзии XIX-XX веков. На основе статистического метода и метода наблюдения делаются выводы о степени употребления синестезии поэтами двух столетий.

*Ключевые слова:* поэзия, синестезия, идиостиль.

## Phenomenon of synesthesia in Russian poetry of the 19th and 20th centuries

O. G. Mukina

*Abstract.* The article considers synesthesia as a linguistic phenomenon and idiostylistic aspects of synesthesia speech representation in Russian poetry of the 19th and 20th centuries. Based on the statistical method and the observational method there are made the conclusions about the degree synesthesia usage by the poets representing two centuries.

*Keywords:* Poetry, synesthesia, idiostyle.

Явление синестезии относится к наиболее интересным лингвостилистическим феноменам. Синестезия как объект научного внимания имеет большую историю, и за длительный период изучения сложились различные физиологические, психологические, философские, искусствоведческие, филологические аспекты изучения природы данного явления.

**Синестезия** (от греч. *synaisthēsis* – совместное чувство, одновременное ощущение) – явление, состоящее в том, что какой-либо раздражитель, действуя на соответствующий орган чувств, помимо воли субъекта вызывает не только ощущение, специфичное для данного органа чувств, но одновременно еще и добавочное ощущение или представление, характерное для другого органа чувств [8].

Для выявления идиостилевых особенностей синестезии нами применяется комплекс приёмов исследования: метод наблюдения, статистический и лингвостилистический методы.

Определим исходные понятия.

В работе нами используется, во-первых, такое понятие, как синестетический контекст. Под синестетическим контекстом понимается сочетание слов, содержащее репрезентацию синестезии.

Во-вторых, нами устанавливается встречаемость синестезии (в строках). Встречаемость синестезии равна частному от количества си-

нестетических контекстов (делимое) и общего количества исследованных – на предмет выявления синестезии – строк (делитель).

В-третьих, мы пользуемся понятием коэффициент синестетичности, по своему замыслу производный от встречаемости в строках.

Указанными приёмами исчерпываются специфические подходы к изучению синестезии в русской поэзии предпринятого нами исследования.

Нами было проанализировано поэтическое творчество всего 30 поэтов (по 15 представителей XIX века и XX века соответственно).

Проведённое исследование позволило сделать следующие выводы.

Во-первых, в русской поэзии XIX и XX веков доминируют такие типы синестезии, как слух + вкус – 17,7% (170 примеров из общего количества 799) – в XIX веке, напр.:

Глаза прелестные читали  
Меня с улыбкою любви;

Уста волшебные шептали

Мне звуки сладкие мои... [9, с. 177]

и зрение + осязание – 14,0% (51 пример из 373 общего количества примеров) – в XX веке, например:

Ты такая ж простая, как все,  
Как сто тысяч других в России.

Знаешь ты одинокий рассвет,  
Знаешь холод осени синий [3, с. 121].

Меньше всего в русской поэзии XIX и XX веков представлены следующие типы: в XIX веке – обоняние + слух – 0,1% (1 из 799), напр.:

Я шел сюда на обонянье.

Одни уж запахи кричат

Тебе за милою: «Здесь, прохожий!» [6, с. 195];

в XX веке – обоняние + осязание – 0,5% (2 из 373):

Нежно светлоткаными,

Ландышами пьяными,

Что победно расцвели

В остром запахе земли [1, с. 294].

Во-вторых, различные грамматические модели выражения синестезии тоже – в нашем материале – неравноценны. Покажем это, расположив модели синестезии русских поэтов XIX и XX веков в порядке убывания.

Абсолютной доминантой в поэзии двух столетий является модель *сущ. + прил.* Данная мо-

дель используется всеми исследуемыми нами поэтами. В поэзии XIX века она составляет 69,8% (558 примеров из общего количества 799). Приведем пример:

А этот носик! эти губки,  
Два свежих розовых листка!  
А перламутровые зубки,  
А *голос сладкий*, как мечта! [5, с. 178].

В поэзии XX века модель *сущ. + прил.* составляет 72,2% (268 примеров из общего количества 373), например:

Платки, подборы, *жгучий взгляд*  
Подснежников не оторваться.  
И грязи рыжий шоколад  
Не выровнен по ватерпасу [7, с. 81].

Меньше всего у поэтов XIX-XX веков выражены такие модели, как *сущ. + глагол.* – 1,37% (11 из 799) – в поэзии XIX века:

Красою чудной за горами  
Известны были девы их,  
И старцы с белыми власами  
Судили распри молодых,  
*Весельем песни их дышали!* [5, с. 232]

и *сущ. + сущ.* – 2,9% (11 примеров из 373) – в поэзии XX века:

Не твоих ли звуков *сладость*  
Вдохновляла в те года?  
Не твоя ли, Пушкин, радость  
Окрыляла нас тогда? [2, с. 262].

В-третьих, проведенный нами анализ синестетических конструкций у поэтов двух столетий, позволил отметить следующие статистические факты.

Общее количество синестетических контекстов в нашем материале оказалось равно 1172 примерам из 327788 проанализированных нами строк. Встречаемость в строках составила 0,0035, а средний коэффициент синестетичности у представителей двух столетий – 0,35%.

Если рассматривать поэтов XIX и XX веков раздельно, то у поэтов XIX века выявлено 799 контекстов из проанализированных нами 170943 строк, тогда как у представителей поэтического мира XX века количество контекстов – 373, что практически вдвое меньше, чем у поэтов предыдущего столетия, количество строк – 156845.

Коэффициент синестетичности проанализированных контекстов у поэтов XIX века составляет 0,46%, чуть менее половины одного процента. У поэтов XX века коэффициент синестетичности соответственно 0,23%, т.е. чуть более одной пятой одного процента.

Можно утверждать, что синестетичность восприятия у поэтов XX-го века упала – по

сравнению с поэтами XIX века – чуть ли не в два раза.

Таким образом, несомненно, что представители поэтического мира XIX столетия обладают более широким веером модальностей, в которых воспринимают окружающий мир. Можно предположить, что картина мира поэтов XIX века более красочна и многогранна, нежели у поэтов XX столетия.

Объяснений у отмеченного феномена может быть несколько.

Во-первых, снижение синестетичности поэтов двадцатого столетия может быть связано со сменой литературных течений. В XIX веке выделяется такой стиль, как романтизм или же критический реализм, по-новому изображавший отношение человека и окружающей среды, предметом глубокого анализа становится и внутренний мир человека. Можно предположить, что реализм предполагает близость к природе, отсюда и повышение живости и восприятия природы, и более богатая палитра синестетических контекстов в поэзии XIX века [4].

В XX в. в литературе выделяются такие течения, как импрессионизм, имажинизм, футуризм, акмеизм, социалистический реализм. Для этих течений характерны простота и ясность поэтического языка, строгость поэтической композиции, стремление создавать точные, зримые образы (акмеизм) или же демонстративный разрыв с традиционной культурой, отказ от классического наследия (футуризм), связь судьбы человека и общества (социалистический реализм) [4]. Близость к природе, описание чувств в таких условиях, вероятней всего, уходит на второй план, что и является одной из причин того факта, что синестетические контексты у поэтов двадцатого столетия выражены не столь ярко, нежели у поэтов предыдущего столетия.

Во-вторых, XX век – это век в целом более разрушительный, чем XIX-й. XX-й век характеризуется разрушительными процессами [12, 13]. В качестве примера процитируем О. Шпенглера: «...видится опасность, которую несёт с собой цивилизация. Нет ничего дурного в благоустройстве жизни, но когда оно поглощает человека целиком, то на культуру уже не остаётся душевных сил» [13].

И. С. Шкловский, отечественный астрофизик, созвучен с ним: «...вид, наделенный разумом, быстро осваивает все сферы жизни и вступает в фазу предельно быстрого развития – фазу взрывной, или неограниченной, экспансии...» [12].

Разрушительные процессы в обществе коснулись и России: она пережила две революции – 1917-го и 1991-го годов. Эти разрушительные процессы не могли не сказаться на обеднении поэтического языка, на снижении живости

восприятия окружающего мира поэтами двадцатого столетия.

Таким образом, у снижения синестетичности в русской поэзии может быть несколько объяснений.

*Литература:*

1. Бальмонт К. Д. Собрание сочинений в 2 т. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1991.
2. Блок А. Собрание сочинений в 6-х т./ Ред. кол.: М. Дудин и др.; оформ. худож. Н. Нефедова. Л.: Худож. лит., 1955.
3. Есенин С. А. Собрание сочинений в 7-х т. И.: Художественная литература, 1970.
4. История русской литературы XIX века. Учебник для студентов пед. ин-тов / Под ред. С. М. Петрова, изд. 3. М.: Просвещение, 1974.
5. Лермонтов М. Ю. Собрание сочинений. В 5-ти т. М.: Госуд. изд. худож. лит., 1953.
6. Майков А. Н. Собрание сочинений. В 2-х т. – М.: Госуд. изд. худож. лит., 1984.
7. Пастернак Б.Л. Собрание сочинений. В 5-ти т. – М.: Госуд. изд. худож. лит., 1989.
8. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп.. М.: Политиздат, 1990.
9. Пушкин А. С. Собрание сочинений. В 10-ти т. М.: Госуд. изд. худож. лит., 1970.
10. Русская литература XX века. 4-е изд., испр. / Сост. В. А. Волков. М.: Просвещение, 1989.
11. Тютчев Ф. И. Собрание сочинений в 4-х т. М.: Художественная литература, 1976.
12. Шкловский И. С. Вселенная, жизнь, разум. 6-е изд., доп. М.: Наука, 1987.
13. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии и мировой истории. В 2 томах. М.: Айрис-Пресс, 2006.

# Обзор исследований языковой игры: классификации приемов словотворчества

Р. Р. Сайфутдинова

*Резюме.* Языковая игра – распространенное явление в речи. Она встречается в бытовом общении, литературе, рекламе, журналистике. Цель нашей статьи – показать существующие исследования языковой игры и классификации ее приемов в литературе и разговорной речи.

*Ключевые слова:* языковая игра, словотворчество, нарушение нормы.

## Play on words research: classifying word creation techniques

R. R. Saifutdinova

*Abstract.* Play on words is a common phenomenon in the native speech. It exists in everyday communication, literature, advertising, journalism. The purpose of this article is to show the existing studies of play on words and the classification of its methods in the literature and spoken language.

*Keywords:* play on words, word creation, violation of rules.

Одна из причин обращения к языковой игре, по мнению Б. Ю. Нормана, заключается в ощущении человеком «эстетического голода и подспудного стремления к бунту» [1, с. 236]. Речь идет о «бунте» против норм в русском языке, о желании их нарушать. Словесная игра проявляется в использовании различных языковых приёмов выразительности.

Приемы языковой игры были описаны в следующих работах: Б. Ю. Норман «Язык: знакомый незнакомец» (1987), «Игра на гранях языка» (2006), В. З. Санников «Русский язык в зеркале языковой игры» (1999), Е. А. Земская «Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест» (1983 г.) Языковая игра – актуальный объект современных диссертационных исследований, например: Ю. О. Нестерова «Языковая игра в современной русской разговорной речи» (2001)<sup>1</sup>, Т. В. Игнатьева «Языковая игра в художественной литературе: на материале русской прозы XX века» (2012) и др.

Следует также отметить работы по словотворчеству в рекламе и журналистике: «Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы» С. В. Ильясовой (2009), «Игра в рекламе» И. В. Швецова (2009). Диссертаци-

онные исследования: «Языковая игра в речи теле- и радиоведущих» Т. П. Курановой (2008) и «Языковая игра в поликодовом рекламном тексте» Л. В. Исаевой (2001). К тому же языковую игру исследовали не только в русскоязычных, но и в англо- и немецкоязычных текстах. В числе таких исследований – диссертации «Языковая игра в словообразовании: на материале немецкого и русского языков» О. П. Симутовой (2008), «Когнитивные стратегии языковой игры: На материале русскоязычных и англоязычных анекдотов» М. А. Евстафьевой (2006) и др.

Судя по большому количеству исследований, языковая игра – весьма распространенное явление в европейской литературе и журналистике. Однако в данной статье мы затронем вопросы только проблему ее изученности.

А. Н. Лук в пособии «Юмор, остроумие, творчество» (1977) писал: «Количество острот, запечатленных в литературе или вспыхнувших в беседе и забытых, – непостижимо велико, и всякая классификация остроумия может показаться попыткой объять необъятное» [3, с. 76]. Несомненно, найти и описать все примеры и приемы языковой игры невозможно, однако попытки все же предпринимались. Так, Б. Ю. Норман рассмотрел наиболее распространенные приемы языковой игры, а А. Е. Земская, Ю. О. Нестерова и В. З. Санников – составили их примерную классификацию.

Последние авторы указали на необходимость дальнейших поисков приемов языковой игры. Так, Е. А. Земская в соавторстве с М. В. Китайгородской и Н. Н. Розановой написала: «Мы охарактеризовали наиболее типичные для современной РР [разговорной речи] приемы языковой игры. Очевидно, что это описание не претендует на полноту и исчерпывающий характер анализа» [4, с. 211]. «Фрагментарность» и «мозаичность» своей исследовательской работы «Русский язык в зеркале языковой игры» также отметил В. З. Санников: «Итак, данная книга – это лишь *Материалы Для..* Если эти материалы послужат отправной точкой для открытия некоторых тайн языка, мы будем считать свою задачу выполненной» [5, с. 38].

Поэтому каждое новое исследование предпринималось с опорой на предыдущие изыскания лингвистов. Например, Ю. О. Нестерова написала, что ее классификация приемов языковой игры составлена на основе классифика-

1. Существуют две работы: диссертация «Языковая игра в современной русской разговорной речи» (2001) Ю. О. Нестеровой и монография «Языковая игра в современной русской разговорной речи» (2008) Ю. О. Коноваловой. Однако они принадлежат одному и тому же автору Ю. О. Коноваловой..

ции Е. А. Земской. Т. В. Игнатьева изучала языковую игру в художественной прозе прошлого столетия и ссылалась на открытые до нее приемы Б. Ю. Норманом и Е. А. Земской.

Так, изучая одно и то же явление в языке, исследователи нередко выделяли одинаковые приемы. Например, многие писали об омонимах как о средстве создания каламбура, о «словах-чемоданах» (термин, введенный Л. Кэрроллом) как об одном из множества других приемов окказионального словообразования, о цитации, смешении стилей и т. д. Также авторы рассматривали одни и те же уровни языковой системы, которые, как правило, подвергаются обыгрыванию. Как нам удалось заметить, Б. Ю. Норман и В. З. Санников, а после них Н. Е. Ковыляева выделяли фонетический, морфологический, словообразовательный и синтаксический уровни. Однако наполнение каждого уровня выразительными ресурсами в названных работах трактуется по-разному.

Например, Б. Ю. Норман («Игра на гранях языка») рассматривал следующие приемы морфологических деформаций: образование степеней сравнения у прилагательных неполной парадигмы, окказиональное образование вида глагола, изменение лица, «игра с временем» [1, с. 62], условность рода, возможность его колебаний» [1, с. 44]. В. З. Санников тоже упоминал о них, только относил образование степеней сравнения прилагательных и окказиональное образование вида глагола к «обыгрыванию формальных способов выражения морфологических значений» [5, с. 68], а изменение лица, «игру с временем» и колебания в роде – к «обыгрыванию семантики морфологических форм и категорий» [5, с. 76]. К тому же он писал о других приемах языковой игры в области морфологических изменений и распределял их по группам в зависимости от того, что обыгрывал автор художественного произведения: «статус словоформы» [5, с. 62] или, как мы отметили выше, «формальные способы выражения морфологических значений» [5, с. 68] и «семантику морфологических форм и категорий» [5, с. 76]. Каждая группа приемов в его исследовании имеет еще свои разновидности, то есть средства.

Монография В. З. Санникова «Русский язык в зеркале языковой игры» интересна тем, что в ней подробнее, чем в других лингвистических работах, с точки зрения семантики и прагматики описаны существующие приемы и средства языковой игры. Например, словообразовательные приемы он разделил на две группы: «переосмысление словообразовательной структуры слова» [5, с. 146] и «создание новых слов» [5, с. 150]. Последняя включает разновидности таких средств, как префиксация, суффиксация, контаминация, аббревиация,

«фокус-покус прием» [5, с. 193] (этот термин впервые ввела Е. А. Земская) и др. Б. Ю. Норман не придерживался такого способа изложения материала, поскольку, как мы уже написали выше, его исследование содержит не классификацию, а лишь примерный перечень приемов словотворчества в литературе. Он лишь привел примеры окказионализмов, образованных суффиксальным путем, «слов-чемоданов», написал о разложении слов, уменьшительно-ласкательных словах и др.

А. Исаева в работа «Можно ли научиться острить?» (1996), не упоминая понятия «языковая игра», приводит наиболее характерные приемы создания шутки. В ее исследовании они совпадают с теми, которые обозначили В. З. Санников и Б. Ю. Норман: использование многозначных слов, омонимов, омофонов, омоформ, паронимов, крылатых выражений, фразеологизмов и переосмысление говорящим значения слова («народная этимология» [6, с. 46]). Последний прием и его примеры в литературе исследователи называли по-разному. Например, А. Исаева – «Бестолковым словарем» [6, с. 45], Б. Ю. Норман – «Этимологическим словарем» [1, с. 283].

Шутки, которые приводила А. Исаева в качестве примера на тот или иной прием, содержат языковую составляющую, несут в себе смысл и называются остротами. Об «острословии» [4, с. 175] писала также Е. А. Земская и рассматривала его отдельно от «балагурства» [4, с. 175]. Сравнивая эти два термина, она разделила все приемы языковой игры в разговорной речи на две большие группы. Одни связаны с изменением формы («балагурство»), а другие – с изменением смысла. Так, в первую группу приемов она отнесла «рифмовку» [4, с. 176], «фонетические деформации» [4, с. 177], «веселую грамматику» [4, с. 179], «речевую маску» [4, с. 180]; во вторую – «стилевой контраст» [4, с. 186], «пародийное использование особенностей редких фонетических подсистем» [4, с. 187], «построение необычных языковых единиц» [4, с. 188], «разные виды непрямых (иронических и шутливых номинаций)» [4, с. 196], «цитацию» [4, с. 204], «каламбуры и паронимическую аттракцию» [4, с. 206].

Обыгрывание фонетических изменений Е. А. Земская рассматривала и в «острословии» («пародийное использование особенностей редких фонетических подсистем»), и в «балагурстве» («фонетические деформации»). В первом случае речь идет о фонетическом пародировании, то есть о произнесении русских слов на устаревший или иностранный манер. Во втором случае «фонетические деформации» представляют собой изменения в звуковом составе, которые, естественно, отражаются на произношении слова. Разница в том, что игра,

целью которой, например, является осмеяние манеры человека произносить русские слова с иностранным акцентом, несет некий смысл. А игра, основанная на обычных звуковых перестановках, направлена лишь на комизм от неправильного, поэтому необычного, произнесения слова.

Также Е. А. Земская разграничивала, на первый взгляд, такие одинаковые приемы, как «речевая маска» («балагурство») и «пародийное использование особенностей редких фонетических подсистем» («острословие»). В обоих есть одинаковая установка на пародию, но в первом случае она не несет смысловой роли.

О таких терминах, как «балагурство» и «острословие» упоминала также Ю. О. Нестерова. Но при составлении своей классификации она не использовала их, правда, как и Е.А. Земская, писала об игре с формой и игре как с формой, так и с содержанием. Она выделила такие приемы, которые способствуют возникновению новой игровой единицы и превращению ошибочного словоупотребления в языковую игру. Речь идет о следующих критериях классификации: «Производстве готового языкового элемента» [7, с. 68] и «Придании игрового статуса существующему языковому элементу» [7, с. 67].

В первом критерии Ю. О. Нестерова сопоставил «необычные единицы по форме» [7, с. 68] с «необычными единицами по форме и содержанию» [7, с. 68]. Так, рифмовка, фонетические и морфологические изменения не влияют на значение слова. Неправильно произнесенное или употребленное в неправильной форме, слово сохраняет семантику и при этом удивляет необычностью. А образование окказионализмов, не прямых номинаций (метафоры, иронии, перифразы), каламбуров, использование прецедентных высказываний (цитат, крылатых выражений, штампов, фразеологизмов) и нарушение лексической сочетаемости слов затрагивают не только форму, но и содержание.

Во втором критерии Ю. О. Нестерова упоминал о контрасте в лексике. Речевая ошибка, вызванная смешением русских и иноязычных слов, книжной и высокой лексики, приобретает игровой статус тогда, когда говорящий стремится показать этим необычность произносимой конструкции.

В отличие от Е. А. Земской, Ю. О. Нестерова отнесла фонетические и морфологические деформации только к игре с формой, а окказионализмы (словообразовательную игру) – игре как с формой, так и с содержанием. К тому же она не отделила звуковую пародию от обычных изменений в звуковом составе слова, в результате чего объединила их в одном приеме и отказалась от «речевой маски», выделенной Е.А. Земской.

Действительно, исследователи приводят одинаковые приемы, но рассматривают их с разных точек зрения, предлагают свои критерии классификации. Так, исследователи языковой игры в разговорной речи, а их немного, Е. А. Земская и Ю. О. Нестерова разделяют приемы на две группы в зависимости от цели, которую преследует адресант высказывания: внести смысл вместе с игрой или удивить только необычностью формы. Наиболее видные исследователи языковой игры в литературе, авторы монографий, Б. Ю. Норман, В. З. Санников объединяют приемы в зависимости от их принадлежности к тому или иному обыгрываемому языковому уровню.

Следует отметить, что в поле зрения исследователей попадают далеко не все приёмы языковой игры. Невозможно моментально зафиксировать всё новые и новые средства выразительности, которые возникают в речи творчески мыслящих людей, связанных не только с писательской деятельностью. И, действительно, словесное творчество – богатейший материал для дальнейших лингвистических исследований.

#### *Литература:*

1. Норманн Б. Ю. Игра на гранях языка. М.: Флинта: Наука, 2006. 344 с.
2. Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. Республиканский сборник. Выпуск шестой / Под ред. Ю. М. Скребнева, 1975. 144 с.
3. Лук А. Н. Юмор, остроумие, творчество. М., «Искусство», 1977. 183 с.
4. Земская Е. А., Китайгородская М. В., Ширяев Е. Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы, словообразование, синтаксис. М.: Наука, 1981. 276 с.
5. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. М.: «Языки русской культуры», 1999. 544 с.
6. Исаева А. Можно ли научиться острить? Кухня смеха: из чего и как рождаются шутки, анекдоты, каламбуры, пародии. М.: «Семья и школа», 1996. 64 с.
7. Нестерова Ю. О. Языковая игра в современной русской разговорной речи: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Владивосток, 2001. 225 с.

# Обучение студентов научному переводу иностранного текста

Л. Е. Смирнова

*Резюме.* В статье рассматриваются прагматические формы обучения научному переводу иностранного текста. Автор описывает трудности, возникающие у студентов при переводе научных и специальных текстов, и предлагает пути их преодоления.

*Ключевые слова:* научный перевод, иностранный текст, обучение научному переводу.

## Teaching students the scientific translation of foreign texts

L. E. Smirnova

*Abstract.* The article deals with pragmatic forms of training students to perform the scientific translation of foreign texts. The author describes the difficulties, which may occur while translating scientific and special texts and it offers the solution to the problem.

*Keywords:* scientific translation, foreign text, training students to perform the scientific translation.

В настоящее время процесс перевода иностранного текста рассматривается как процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации. В результате этого процесса возникает текст перевода, созданный в другой языковой и культурной среде. В связи с культурологической адаптацией текста прежде всего возникает вопрос о прагматических формах обучения переводу, так как они позволяют преодолеть проблемы различия культурного фона текста-оригинала и текста-перевода.

Термин прагматика происходит от греческого слова *pragma* – 'действие', 'дело'. Это раздел лингвистики, изучающий функционирование языковых образований в речи, отношение между высказыванием, говорящими и контекстом (ситуацией). Прагматика исследует отношение к знакам употребляющих их людей. В переводческой деятельности прагматика включает в себя комплекс вопросов, связанных с субъектом речи, адресатом, взаимодействием в процессе коммуникации, а также ситуацией общения.

В отношении субъекта речи изучаются явные и скрытые цели высказывания, речевая тактика, типы речевого поведения, правила разговора (дозировка информационно насыщенной речевого сообщения, их релевантность для порождения и восприятия речи с

точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, страноведческие знания и т. д.), ясное, недвусмысленное и последовательное их изложение, оценка субъектом речи фонда знаний адресата, его психологического состояния, особенностей характера и отношении говорящего к сообщаемой информации.

В отношении адресата изучаются принципы интерпретации речи, оказываемое на него воздействие, типы речевой реакции на полученный стимул.

Отношения между участниками коммуникации включают формы речевого общения (информативный диалог, дружеская беседа, спор, ссора), социально-этикетную сторону речи (формы обращения, стиль общения) и речевые акты, связывающие участников коммуникации (просьба, приказ и т.п.)

В связи с ситуацией общения рассматриваются выбор соответствующего значения слова, обусловленность тематики и формы разговора ситуацией общения (типичные темы и формы общения в различных официальных ситуациях).

На практических занятиях при обучении переводу преподаватель должен обращать внимание студентов на соотношение всех выше названных аспектов межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Более успешному усвоению и расширению культурологических знаний способствует использование на занятиях по иностранному языку аутентичных печатных и видео материалов. Это могут быть всевозможные рекламные буклеты, плакаты, меню, объявления из периодических изданий стран изучаемого языка, а также фрагменты известных телеканалов Германии, США и Великобритании.

Прагматические формы обучения переводу помогают нацеливать студентов на практическую значимость изучаемого материала. Мотивация к обучению повышается, если человек понимает, для чего он учится. Следует уже на первом курсе объяснять студентам как знания, полученные в процессе обучения переводу иностранных текстов, могут пригодиться в их будущей профессиональной деятельности. Каждый человек чувствует себя гораздо увереннее и комфортнее, если он достаточно успешно ориентируется в окружающем его информационном поле. Участие в международных конференциях, в программах академи-

ческого обмена, понимание профессионально ориентированных текстов требует от будущих специалистов знания иностранного языка для преодоления лингвистического барьера.

Программа обучения иностранным языкам на втором курсе затрагивает, главным образом, темы, связанные с будущей специальностью студентов. Здесь большое внимание уделяется чтению и переводу специальных и научных текстов.

Все научные и специальные тексты при большом многообразии тем имеют сходную структуру и план содержания. Несмотря на это они отличаются по стилю изложения, что обусловлено национально-культурным характером. Следует обращать внимание обучаемых на то, что отход от академичности неодинаков в разных культурно-языковых сообществах. В русском и немецком языках автор научно-технического текста имеет меньше свободы, в то время как в англоязычной традиции отход от академичности изложения присутствует в большей степени. Что касается автора, то в русском и немецком языках он редко упоминает себя в качестве субъекта действия, выраженного подлежащим. Он может позволить себе лишь употребление так называемого ритуального «мы». Напротив, в англоязычной традиции гораздо чаще подлежащим в предложении оказывается местоимение первого лица единственного числа *I*. Необходимо учитывать, что степень «безличности» изложения может быть разной в разных языках. Например, предложение *In my work, I consider several questions* переводится как «В настоящей работе затрагиваются ряд вопросов», а не как «В моей работе я затрагиваю ряд вопросов». Если взять за основу второй вариант перевода, то можно создать неправильное впечатление об авторе и его этическом облике как ученого.

Большие трудности у студентов вызывает перевод многокомпонентных существительных, которые очень частотны в немецком и английском языках. Очень важно объяснить последовательность расшифровки данных словосочетаний. Студенты должны знать, что перевод таких терминов нужно начинать с конца.

Всевозможные анафонические и катафонические средства связи, используемые в научных текстах, представляют собой устойчивые выражения. Необходимо объяснить обучаемым, что такие лексические единицы переводятся не по частям один за другим, как в случае с многокомпонентными словосочетаниями, а цельными клише. Так выражение *to*

*conclude* переводится в заключении, а выражение *in one way and other* переводится так или иначе.

Существуют также некоторые национальные традиции оформления текстов. Так часто название (книг, статей и т. д.) в английском языке выделяется курсивом, в русском же языке мы предпочитаем двойные кавычки.

Следует научить студентов правильно переводить собственные имена и названия. Перевод собственных имен дается вместе с первоначальным написанием этих имен в скобках, т. е. на иностранном языке. Это необходимо для того, чтобы не вызывать трудностей в узнавании имен и в поиске трудов данных авторов для самостоятельного изучения. Ведь ссылочный материал в научных текстах приобретает особую важность и принципиальность.

При переводе научных текстов и текстов по специальности очень важен этап подготовительной работы. Во время подготовки к переводу текста обучаемые должны определить жанр, к которому принадлежит текст, вспомнить все стилистические, лексические, грамматические особенности данного жанра научно-технической литературы. Иначе обучаемый может просто не понять о чем текст или не сумеет стилистически грамотно выразить содержание текста. Можно рекомендовать студентам узнать как можно больше об авторе текста, историческом периоде, статусе данного первоисточника, сути научных дискуссий по данной проблематике, проанализировать ключевые термины с точки зрения их структуры и происхождения и так далее.

Таким образом, рассмотренные здесь прагматические формы обучения переводу позволяют избежать трудностей, возникающих в связи с культурологическим аспектом текста, учитывать культурную составляющую оригинала при его переводе, что в свою очередь способствует успешной межъязыковой и межкультурной коммуникации.

#### Литература:

1. Смирнова Л. Е. *Fachorientiertes Deutsch*. Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальностям: Химия / Биология; География / Биология; География / Экология. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова. 2016. 121 с.
2. Смирнова Л. Е. Реализация коммуникативного подхода в обучении иностранному языку. Современные технологии обучения иностранным языкам. Международная научно-практическая конференция. Ульяновск, УлГТУ. 2016. С. 60-63.
3. Смирнова Л. Е. Формирование аутентичного речевого поведения у студентов языковых вузов как условие развития коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку // Вопросы гуманитарных наук. 2009. № 6. С. 221.

# Монгольская, бурятская, кетская и самодийская топонимия в тывинской лингвогеографической среде

Х. Л. Ханмагомедов, А. Н. Гебекова

*Резюме.* В статье рассматриваются вопросы функционирования монгольской, бурятской, кетской и самодийской топонимии на территории современной Республики Тыва.

*Ключевые слова:* Тыва, Республика Тыва, монгольская топонимия, бурятская топонимия, кетская топонимия, самодийская топонимия, местные географические термины.

## Mongolian, Buryat, Ket and Samoyedic geographical names in Tyva language geographical environment

Kh. L. Khanmagomedov, A. N. Gebekova

*Summary.* The article considers the questions of functioning of Mongolian, Buryat, Ket and Samoyedic geographical names on the territory of the modern Republic of Tyva.

*Keywords:* Tyva, Republic of Tyva, Mongolian geographical names, Buryat geographical names, Ket geographical names, Samoyedic geographical names, local geographical terms.

Тыва – один из уникальных лингвогеографических, этноязыковых регионов Восточной Сибири. Как пишет А. Юдин «Тыва как магнит притягивает к себе путешественников. Здесь интересно все, даже трудно отдать чему-либо почтение. Нетронутая природа, разнообразие ландшафтов, от песчаных пустынь и гор – до тундры. Флора и фауна здесь, на стыке южно-сибирских лесов и центральноазиатских пустынь, поражает своим разнообразием, северный олень и степной барс здесь живут рядом с верблюдом и красным волком. На суровом высокогорье обитают удивительные животные – сарлыки и снежные барсы. Альпийские луга радуют буйством цветов и красок» [1, с. 15].

Как пишут В. В. Покшишевский и М. В. Кириллов, на материале Тоджи, удивительное своеобразие природы ее (мы скажем, и лингвогеография, и этнография всей Тывы – Х.Х., А.Г.) привлекает много туристов [2, с. 249]. В познании всего этого, огромное значение имеет сложная и многогранная топонимия Республики Тыва.

В Тыве топонимический фон составляют тюркские географические названия (тывинские), спектр хакасский. В соседствующих с Алтаем регионам отмечаются и алтайские топонимы. Здесь имеют место русские топонимы позднего происхождения. Без преуве-

личения следует отметить, что для туристов, научных работников, лексикографов, учителей и для широкого круга читателей топонимическая система Тывы без изучения монгольской, кетской и самодийской топонимии будет не до конца понятной. Все это пробудило нас написать работу по заявленной нами теме в экстралингвистическом аспекте.

Топонимика-интердисциплинарная наука. Как отмечается в литературе, «только при интердисциплинарном подходе топонимика может быть надежным источником познания географической среды и решения этногеографических и лингвистических проблем» [3, с. 9]. Как пишет Б. К. Ондар, «сложность исторического процесса, протекавшего в Тыве (Тыве – Х. Х., А. Г.) обусловлена взаимодействием древних разноязычных племен и народностей Центральной Азии – Монголии и Южной Сибири: тюрков и монголов, палеоазиатов и даже самодийцев. Неоднократные переселения народов и племен на Саяно-Алтайское нагорье, сложная этническая история Тывы обусловили и довольно сложную топонимическую стратегию этой территории» [4, с. 9]. На основе этого помимо топонимического фона Тывы – тывинских географических названий, представлены древнетюркский, монгольский (буряты – монгоязычный народ, и Б. К. Ондар их специально не выделяет – Х. Х., А. Г.) русский, кетский, самодийский слои [4, с. 9]. В вышецитируемой работе Б. К. Ондар выделяет пять пластов и в пределах тюркского пласта два подпласта – древнетюркский и тывинский [4, с. 9].

Б. К. Ондар справедливо отмечает, что «появление на территории Тывы монгольских гидронимов (на материале гидронимов рассматривает монгольскую, также кетскую и самодийскую топонимию – Х. Х., А. Г.), связано с усиленной миграцией монгоязычных племен в XIII в. после завоевания Саяно-Алтайского нагорья. [4, с. 20]. В «Словаре географических терминов и других слов, встречающихся в топонимии Тувинской АССР», его составители М. Б. Волостнова и С. А. Тюрин в ряде терминов параллельно указывают как монгольские, так и бурятские [7]. К таким они относят следующие: *аршан (аршаан)* – «минеральный целебный источник» [7, с. 20], *баян* – «богатый, обильный» [7, с. 24], *барун (баруун)* – «западный, правый» [7, с. 24], *дзун (зуун)* монг., *дзун (дзуун)* бурят. (диал.) – «восточный, левый» [7, с. 35], *ногон (ногоон)*

– «зеленый, трава, зелень» [7, с. 54], *нур (нуур)* – «озеро» [7, с. 54], *хара* (традиц.) *хар*, монг., *хара* бурят. – «черный, темный» [с. 80] и др.

Отдельное топонимическое поле – географический термин монгольского происхождения [11] дают в указанном Словаре М. Б. Волостнова и С. А. Тюрин [5]. К таким они относят: *бага* – «малый» [11, с. 24], *гол* – «река» [11, с. 31], *гоби* (традиц.), *говь*. монг. – «равнинная или увалистая местность, покрытая редкой полупустынной и пустынной растительностью, частью с каменистой и засоленной почвой, с недостатком воды, имеющейся только в колодцах и редких ключах (цит. работу Э. и В. Мурзаевых «Словарь местных географических терминов». М., 1959) с некоторыми уточнениями даются значения термина «гоби» из работы Э. М. Мурзаева [6, с. 147], а именно (даем полностью как у последнего автора) – «сухая степь со скудной растительностью на щебнистых, солончаковых почвах, холмистая степь (бурят.), далее монг. *говь* (повторяется то, что отметили выше М. Б. Волостнова и С. А. Тюрин), *джаргалант (жаргалант)* – «счастливый» [11, с. 35], *дод (доод)* – «нижний» [11, с. 36], *дэд (дээд)* – «верхний» [11, с. 38], *их* – «большой, крупный, великий» [11, с. 39], *нуру (нууру)* – «горный хребет» [11, с. 55] *толгой* – «вершина», букв. «голова» [11, с. 71], *улан (улаан)* – «красный» [11, с. 74], *хух (хөх)* – «синий, голубой» [с. 88], в бурятском – 3 – *ара* – «север, северный, задний» [с. 19], *дабан (дабаан)* – «перевал» [с. 31], *дээде* – «верхний» [с. 38]. Анализ изучаемого нами словаря показывает, что в ней в качестве примера даны 56 монгольских топонимов, из них с терминами, относящимися как к монгольскому, так и к бурятскому языкам – 33 (58,0 %) в отдельности к монгольскому – 20 (35,71 %), к бурятскому – 3 (5,36 %).

В монгольской топонимии Тывы находит свое выражение орография территории. Типичным примером может служить название Куртушибинского хребта, на границе Красноярского края и Тывы, к востоку от Енисея. Основу этого названия составляет лексема *Куртушиба*. По мнению М. Н. Мельхеева она происходит «из монг.-бурят. *хутрэй шеэбэй* – «недосыгаемая», «недоступная – (высокая) стена, преграда» [7, с. 96]. По его мнению, это один из высочайших водораздельных хребтов в системе Западного Саяна, через который прорывается Енисей, образуя ряд порогов. В Тоджинском кожууне имеется озеро Ногоон-Холь. По мнению Х. Л. Ханмагомедова, это озеро известно также под названием Зеленого озера [3, с. 12]. Касаясь названия этого озера А. Юдин пишет: «На дне озера – целебная зеленая грязь, поэтому вода кажется зеленой (отсюда и названия озера)» [1, с. 120]. В топонимах находит отражение растительность. Типичным приме-

ром может служить *Чойган-Дабан* («пихтовый перевал»), название перевала в Тоджинском кожууне. Примером богатства гидрообъектов является название озера Чагытай, что в Тандинском кожууне. Этот лимноним происходит от монгольского слова *загастай*, что означает «рыбное» [9, с. 2]. Название сумона и реки Хандагайты Овюрского кожууна, по мнению М. Н. Мельхеева, означает «лосиное (место)» и дает пояснение, что здесь лоси водятся больше на северном склоне, а южном встречаются редко [7, с. 127].

Касаясь названия реки Тес-Хемского кожууна Самагалтай, по мнению Н. И. Летягиной, предположительно от монгольских слов – *зам* – «дорога», *гал* – «огонь» и суффикса совместности – *тай* [10, с. 105]. По ее мнению, название правого притока реки Каргы Бахыр в Каахемском районе (в Каа-Хемском кожууне – Х. Х., А. Г.) вероятно означает «грязный, мутный» [10, с. 105], как бы подчеркивает больше количество взвешенных частиц приносимой водой реки.

В монгольской топонимии Тывы нашло выражение культ природных объектов. К таким Б. К. Ондар относит Чыргаланды (автор не указывает географический адрес. По нашему мнению, это сумон в Тес-Хемском кожууне – Х. Х., А. Г.). Он, по Б. К. Ондар, означает «счастливый» (от *жаргалант*) культ природного объекта [6, с. 15]. Сюда же можно отнести и *Ачты-Хил* – от монгольского *ar*, (*n* – монг. *aci*) «благословение», как предполагает Н. И. Летягина, возможно в древности озеро было культовым местом тюрок и монголов этих мест [10, с. 105] (в Эрзинском кожууне).

Рассмотрим кетский и самодийский топонимические спектры в тывинской этноязыковой территории. Они – слабоизученные слои топонимии региона. Согласно Б. К. Ондар, названия, восходящие к кетскому и самодийскому языкам (в источнике – пласту – Х. Х., А. Г.) не многочисленны и даже единичны. Наличие этих гидронимов (да и топонимов – Х. Х., А. Г.), имеющих субстратные признаки говорит о былой ассимиляции указанных народов с тюркоязычным населением Тывы [6, с. 20]. По мнению А. М. Малолетко в Тыве только два гидронима имеют безусловно кетское происхождение: р. Азас, протекающей через оз. Азас (Тоджа) и впадающей справа в Бол. Енисей (Бий-Хем) и р. Казас, впадающая в р. Чаваш, правый приток Бол. Енисея. Обе реки находятся в исторической области Тоджа (северо-восточная часть Тывы) [11, с. 114].

А. М. Малолетко пишет, что имеются несколько гидронимов, которые с известной долей натяжки можно считать пумкольскими: р. Хым-Дыт, которая возможно изначально имела имя Хем-Дат или Хем-Дет, р. Тодут (До-

дуг, чаще Додот), оз. Кадат-Хол. В верховьях р. Уда (система Ангары) известна р. Кол-Дыт, впадающая в р. Дургомжа, правый приток р. Кара-Бурень. Гидроним Кол-Дыт, очевидно, является гибридным (тувинско-пумкольским) или аринским адаптированным тувинцами» [11, с. 122]. А. М. Малолетко термин «куль» считает аринским в значении «вода», нередко используется в образовании имен как речных, так и озерных [11, с. 95]. Общеизвестно, что термин куль «озеро» широко распространенный в тюркской топонимии. Э. М. Мурзаев дает дериваты этого лимнонимического термина как *кель, кёл, кёл, гель, кул*. Якут. *күөл, кюель*; тув. *хёл*; др. – тюрк. *кёл* [6, с. 312-313], но он на с. 313 вышецитируемой работы подчеркивает: «нельзя пропустить и гипотетические параллели в аринском языке (ныне мертвом, близком к кетскому) *куль* – «вода», «река»; др.-корейск. *когурё хель* – «море». М. Н. Мельхеев гидронимический термин *ой* – «малая река» считает самодийским и приводит примеры – Хармыг – Ой, Кадыр – Ой, Ойна, О – Хем, Биче – О, Чарлыгы – Ой [11, с. 29]. В «Словаре географических терминов» и других слов встречающихся в топонимии Тувинской АССР», составленного М. Б. Волостновой и С. А. Тюриным [7, с. 56] Ой отмечается как термин тувинского происхождения со значениями «низина, лощина» со многочисленными примерами. Этот термин Э. М. Мурзаев считает также тюркским в значении «впадина, понижение, низина, котловина, седловина в горах, к которой обычно приурочен перевальный участок пути» [6, с. 408-409]

Мы можем согласиться с М. А. Мельхеевым, что топонимический термин «ба» самодийский в значении «река» в примерах Сейба, Итба и др. [9, с. 29].

На основе изученного материала следует сказать, что монголоязычные, кетские и самодийские топонимы в Тыве – результат контактирования народов, закрепленные в географических именах, но и в тоже время мы не исключаем возникновение этих терминов и топонимов в результате миграции перечисленных народов. Требуется, по нашему мнению, монографическое исследование по данной проблеме.

Особый интерес вызывает изучение кетской и самодийской топонимии Тывы в контексте с другими сибирскими регионами. Не исключено, что богатая кетская и самодийская лексика хранится у дореволюционных ученых, в записках путешественников, в древних картах. Чем раньше приступим к изучению кетской и самодийской топонимии Тывы, тем сможем сказать об исторических связях их носителей за пределами районов их основного расселения.

Данную работу мы считаем лингвогеографической в отдельно взятой территории, где имеем монгольские, бурятские, кетские и самодийские местные географические термины и топонимы. Их существование в тувинской этноязыковой среде – реальный факт. Мы осознаем, что в данной статье рассмотрены не все проблемы функционирования в Республике Тыве монгольской, бурятской, кетской и самодийской топонимической лексике и в таком рассмотрении имеет свою актуальность в многоязычной России.

*Литература:*

1. Тува: путеводитель. 2-е изд. Составитель А. Юдин. М.: Авангард, 2004. 169 с.
2. Покшишевский В. В., Кириллов М. В. Приенисейская Сибирь: Тува // Советский Союз. Геогр. описание в 22 томах. Восточная Сибирь. М.: Мысль, 1969. С. 237-249.
3. Ханмагомедов Х. Л. Топонимия Дагестана. Топонимия территории со сложной географической средой и этноязыковым составом населения. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1990. 244 с.
4. Ондар Б. К. Гидронимия Тувь: Автореф. дис... канд. филол. наук. Алма-Ата, 1984. 21 с.
5. Словарь географических терминов и других слов, встречающихся в топонимии Тувинской АССР. Составители: М. Б. Волостнова, С. А. Тюрин. М.: ГУГК при Совете Министров СССР, 1971. 114 с.
6. Мурзаев Э. М. Словарь народных географических терминов. М.: Мысль, 1984. 653 с., ил.
7. Мельхеев М. Н. Географические названия Приенисейской Сибири. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1986. 144 с.
8. Ханмагомедов Х. Л., Султанова И. Н. Азас – жемчужина Тувь. Кызыл: Изд. Тув. республ. станции юных туристов, 1987. 18 с.
9. Ханмагомедов Х. Л. Чагытай – озеро рыбное. Кызыл: Изд. Тув. республ. станции юных туристов, 1970. 6 с.
10. Летягина Н. И. К изучению тувинской гидронимии // Проблемы истории и культуры кочевых цивилизаций Центральной Азии. Т. III. Языки. Фольклор. Литература: Материалы междунар. науч. конф. Улан-Уде: Изд-во Бурят. науч. центра СО РАН, 2000. С. 104-106.
11. Малолетко А. М. Древние народы Сибири. Этнический состав по данным топонимики. Т. 2: Кеты. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. 312 с.

## О стилистической дифференциации средств реализации категории важности. Категория важности и язык газеты

Д.А. Анисимова, К.И. Бабушкина, В.Н. Артамонов

*Резюме.* В статье рассматриваются средства реализации категории важности как стилистические средства книжных стилей современного русского литературного языка. Анализируются тексты хроникальных заметок на предмет использования / неиспользования в них средств реализации категории важности.

*Ключевые слова:* категория важности, средства реализации категории важности, функциональные стили, стилистические средства, жанры публицистики, заметка.

### Stylistic differentiation of means implementing Category of Importance. Category of importance and newspaper language

D.A. Anisimova, K.I. Babushkina, V.N. Artamonov

*Abstract.* The article deals with the means implementing the category of importance as a stylistic means of book styles of modern Russian literary language. It analyzes the texts of news notes for the use / non-use of these means of category of importance.

*Keywords:* category of importance means of implementation category of importance, functional styles, stylistic means, genres of journalism, note.

Поскольку градуирование информации по степени важности отражает врожденную способность человека к рациональному планированию человеческой деятельности вообще и речевой деятельности в частности, то средства реализации категории важности, как центральные, так и периферийные, используются во всех сферах человеческой деятельности, т. е. употребляются в текстах, относящихся к различным функциональным стилям. Однако частотность употребления вербальных средств не во всех стилях одинакова.

Для авторов не вызывает сомнений высокий процент употребления средств реализации категории важности в текстах научного стиля, так как большинство научных текстов относится к функционально-смысловому типу речи «рассуждение». Сложные синтаксические целые типа рассуждение имеют трехчастную композицию: тезис, доказательство (аргументы, иллюстрации, детали и т. д.), вывод [1, с. 93]. Важность тезиса в ряду других подчеркивается позиционно (начало ССЦ / сверхфразо-

вого единства / прозаической строфы), графически (абзацное членение, часто шрифтовым выделением) и с помощью ОПЕ, например, (ОПЕ-8): **Важно то**, что среди примерно 400 экземпляров австралопитеков, остатками которых располагают сегодня ученые, есть существа весьма различные. Выделяют до четырех разных видов австралопитеков, но в целом среди них заметно различаются между собой две большие группы: более мелкие, весом около 36 кг – собственно австралопитеки и более крупные, величиной с небольшого шимпанзе и весом около 55 кг – парантропы (Панов); Вопрос о системе лексического обозначения посредством имен существительных, прилагательных, наречий и глагольных форм тех состояний, переживаний, отношений, волевых устремлений, качественных оценок, которые связаны или могут быть по своей семантической природе связаны с категорией модальности, **очень важен для грамматики.** Ведь соответствующие имена или наречия тем или иным способом могут быть приспособлены к выражению или обозначению модальности высказывания, могут быть включены в его семантическую и синтаксическую структуру в качестве своеобразных модально-вводных членов предложения (или, по терминологии акад. И. И. Мещанинова, «вводных обособленных членов субъективного отношения») (Виноградов). Исследователи научного стиля говорят о продуктивности использования для выделения тезиса конструкций типа: *Важно, что; Следует подчеркнуть, что; Добавим, что* и под., в которых ОПЕ различных типов выступают как главные части сложноподчиненных предложений.

Доказательства (аргументы, иллюстрации) маркируются как с помощью ОПЕ, так и с помощью вводно-союзных единиц, например: *Итак, между строением соподчиненного сочетания предложений и простого предложения замечается аналогия. **Во-первых**, как предложения, так и эти сочетания могут быть односоставны и двусоставны. Односоставными сочетаниями предложений являются обычно, двусоставными в том случае, если одно из обоих сочетавшихся предложений не может существовать без другого.<...>*

***Во-вторых**, в соподчиненном сочетании, так же, как в односоставном предложении, выделяется один главный член (следовательно, одно главное предложение)* (Шахматов).

Так как тексты научного стиля часто насыщены информацией, трудной для восприятия,

и автор такого текста, полагая важной большую часть сообщаемого, вынужден постоянно поддерживать внимание адресата, подчеркивать важность того или иного фрагмента, именно в научных текстах можно встретить чрезмерное употребление средств реализации категории важности, которое запутывает читателя, например: **Важным** итогом деятельности разведывательных структур являлась обработка информационного потока (обобщение и анализ сведений), после чего составлялись сводки, прогнозы и рекомендации командованию, а во время военных действий **был важен** своевременный доклад полученных оперативных данных о противнике. Итоговые документы разведывательной работы **становились важнейшим** компонентом в принятии стратегических и тактических решений командования и **оказывали прямое влияние** на процесс планирования военных действий. Представив полный круг движения документов: командование – разведка – командование (см. схему № 1), **необходимо заметить**, что на практике случалось упрощение некоторых элементов приведенной схемы. **Кроме того важно учитывать**, что помимо сведений разведки на механизм принятия решений **оказывали влияние и другие факторы**, вытекающие из обстановки и положения сторон. Разведывательные данные являлись **лишь важнейшей** составной частью всей военно-оперативной документации (Безотосный). Считаем, что материалы диссертации могут помочь при редактировании подобных текстов.

Высокая частотность употребления средств реализации категории важности в художественных текстах объясняется тем, что в них также много ССЦ типа «рассуждение», правда [Лосева 1977, 94] отмечает, что «в художественных произведениях часто выступают одни только «собственно рассуждения», без тезисов и заключений, <...> их содержание дает возможность читателю самому сформулировать в своем сознании этот тезис». Однако, независимо от эксплицитного или имплицитного характера тезиса, аргументы в текстах художественных произведений маркируются с помощью различных средств реализации категории важности. Примеры такого маркирования широко представлены в диссертации.

Кроме того, функционально-смысловой тип речи «описание» также широко представленный в текстах художественного стиля, может содержать градацию по степени важности, например, черт героя произведения. Так, в описательном фрагменте романа «Нам здесь жить»:

*Зря говорят, что толстяки добродушны! Маленькие бесцветные глазки тонут в трясине гладких, словно не ведавших бритвы щек, уголки толстых губ приподняты в вечной усмешке – но*

*не дай Господи поверить в эту доброту! И хитер! Как хитер, толстяк! За пять лет схарчил трех замов, сейчас догрызает четвертого. Так и кажется, что под жиром, словно под броней, прячется кто-то другой – худой, жилистый, не любящий улыбаться...*

*А еще у него потные ладони – противно руку пожимать.*

Вот он какой, прокурор города Никанор Семенович (Олди, Валентинов) – последняя из характеристик Никанора Семеновича, выделенная в абзац и маркированная оценочным гиперпредикатом – *а еще*, оказывается решающей (главной) для того, чтобы склонить читателя к негативному восприятию этого героя произведения.

Что касается официально-делового стиля и функционально-смыслового типа речи «инструирование», то здесь перечень предписываемых действий обычно рубрицируется, т. е. маркируется не по степени важности, а просто устанавливается их последовательность, например:

*Во исполнение решения Правительства Москвы от 24.04.93 № 4281 «Об активизации работы по пропаганде и распространению среди молодежи печатных изданий, раскрывающих внутреннюю и внешнюю политику российского государства»*

#### ПРИКАЗЫВАЮ

1. Директорам магазинов городского подчинения организовать книжные выставки, раскрывающие роль молодежи в перестройке к 01.07.93.

2. Директорам районных книжных объединений утвердить планы пропаганды и распространения книг среди молодежи через народные книжные магазины и отделения Всероссийского общества любителей книги к 15.07.93.

3. Директору магазина т. Зайцевой Л. А. Разработать предложения о создании молодежного клуба книголюбов на базе магазина № 185 «Молодая гвардия» до 05.07.93.

4. Контроль за исполнением приказа возложить на начальника отдела организации торговли т. Петрова И. В.

Вводно-союзные единицы (во-первых, во-вторых и под.) в официальных документах употреблять не следует, иначе может возникнуть впечатление, что одни действия инструкции выполнять обязательно, а другие нет.

Ряд средств реализации категории важности имеет ярко выраженную разговорную (или просторечную) окрашенность. Это оценочные предикаты – *наплевать (плевать), начхать, ерунда, фигня, по фигу, по барабану, до лампочки* и под., суперпредикаты и гиперпредикаты – *да и, а (уж) тут* и другие присоединительные союзы, так как «присоединение – естественное явление живой устной речи» [2, с. 81].

Если говорить о текстах газетно-публицистического стиля (или о языке газеты), то в аналитических и художественно-публицистических жанрах (в статье, в рецензии, в очерке, в эссе и др.) наблюдаем приблизительно ту же ситуацию, что в научном и художественном стилях, по уже упомянутой причине. Однако можно утверждать, что в таком информационном жанре, как заметка категория важности не представлена.

Так как заметка представляет собой минимальный газетный текст **об одном конкретном событии** (то есть в заметке обычно отсутствует информативный ряд, как мы его понимаем), предназначенный для оперативного сообщения, с развивающейся главной мыслью, так как она требует лаконичного, четкого изложения материала и не предполагает авторской оценки, то средства реализации категории важности в стандартной заметке практически не используются.

Рассмотрим следующий пример:

**В Ундорах горит склад площадью 1600 кв метров**

В субботу в 05:22 на ул. Тамбовская в с. Ундоры произошло загорание складского помещения размером 20x80 м. Причина пожара устанавливается. Пострадавших нет, сообщают в МЧС.

«Здание отдельно стоящее, угрозы соседним жилым домам нет. На месте работают пожарно-спасательные подразделения. Информация оперативная, подлежит уточнению», – говорится в сводке.

(ulpressa.ru)

В данном тексте сообщается об одном событии (пожаре складского помещения). Кроме ответов на стандартный набор вопросов: Что? Где? Когда? – представленных в заголовке и первом предложении первого абзаца, в тексте содержится еще комментарий МЧС и цитата из сводки. Между этими информационными фрагментами не могут устанавливаться отношения иерархии по степени важности. Правда иногда категориальное значение важности в нашем понимании «путают» с важностью (или актуальностью) в теории актуального членения высказывания, где определенные сред-

ства организации высказывания или сложного синтаксического целого позволяют выделить тему высказывания, акцентировать на ней внимание. Именно это мы наблюдаем в анализируемом примере, где графически выделен заголовок, представляющий собой краткое изложение актуальной информации. Та же информация несколько более развернуто представлена в первом предложении (выделенный лид заметки). Далее дается детализация той же самой информации.

Еще один пример.

**За ночь сгорели две бани**

18 декабря в 00:23 на улице Мичурина в Чердаклинском районе произошло загорание деревянной бревенчатой бани, обложенной кирпичом. В результате пожара огнём повреждена внутренняя отделка. Причина пожара устанавливается. По предварительным данным пострадавших нет. Для ликвидации пожара от МЧС были привлечены 3 единицы техники и 6 человек личного состава.

Еще один пожар произошёл в 00:05 на улице Полевая в Новоспасском районе. Огнём повреждена внутренняя отделка бани на площади 24 кв.м. Причина пожара – неправильное устройство и неисправность отопительных печей и дымоходов. По предварительным данным МЧС, пострадавших нет.

(ulpressa.ru)

Отличие этого текста от предыдущего в том, что здесь два сходных события. Однако автор объединяет два пожара в одно событие, что видно из заголовка, и помещение сообщения о пожаре на улице Мичурина в первый абзац не маркирует это сообщение как более важное по сравнению с сообщением о пожаре на улице Полевая.

Разумеется, реализация категории важности в языке газеты нуждается в более серьезном изучении, но определенные выводы собраны нами материал сделать позволяет.

*Литература:*

1. Лосева, Л.М. Основные функциональные типы сложных синтаксических целых // Русский язык в школе. 1977. № 4. С. 90-94.
2. Максимов Л.Ю. Присоединение, парцелляция и текст // Русский язык в школе. 1996. № 4. С. 80-83.

# Категория важности: принципы описания, место категории важности среди других функционально-семантических категорий

В.Н. Артамонов

*Резюме.* В статье исследуется категория важности в современном русском языке, устанавливаются связи данной категории с другими функционально-семантическими категориями.

*Ключевые слова:* категория, функционально-семантическая категория, функционально-семантическое поле, центр, периферия, категория важности, категория оценки, категория градуальности, категория связности.

---

## Category of importance: principles of description, importance of the category among other functional-semantic categories

V. N. Artamonov

*Abstract.* The article deals with the category of importance in the modern Russian language, and it shows the connection of this category with other functional-semantic categories.

*Keywords:* category, functional-semantic category, functional-semantic field, centre, periphery, category, importance, category assessment, category gradualness, category coherence.

---

Понятие «категория» (синоним – «класс») принадлежит логике и восходит к Аристотелю, который видел в категории наиболее общий род высказываний и утверждал, что все категории (качество, количество, действие и т. п.) – высказывания относительно такого подлежащего, как «сущность». Каждая выделенная им бытийная категория характеризуется необходимыми и достаточными для ее опознания чертами, что ведет к равноправию ее членов, обладающих всегда одним и тем же набором критериальных свойств [13, с. 45-47].

М. П. Брандес называет две черты, присущие категориям: 1) субстратность, момент содержания, «смысл, под которым понимается социальное свойство вещей», 2) мерность, «очерчивание границ смысла, а главное – измерение, единицы измерения смысла» [3, с. 22]. Об этом же см., например [22, с. 101-102].

Предполагается, что категории имеют следующие аспекты: физический (онтологический), суть самого явления объективной действительности, философский (гносеологический), отражающий структурирование мира человеческим разумом, и лингвистический, служащий пред-

ставлению, объективации физического и гносеологического аспектов всеми средствами языка [9, с. 75]. Об этом же говорит М. П. Брандес [3], разграничивая материальное, идеальное и категориальное как результат сложной многоступенчатой абстракции: «Специфика идеального в том, что «идеальное объективно, отлично от материи и сознания, но зависимо от сознания и имеет материальное основание. По своей сути идеальное – это представленная форма (vorgestellte Form – Гегель), т. е. субъективное социальное содержание, которое конструктивно представлено в каком-либо материале. Основание идеального, духовного начала заложено не в сознании, а в общественной практике, совокупным результатом которой оно и является» [3, с. 20]. Идеальное переводится в материальное (представляется в материальном, объективируется) через категориальное, «через деятельность сознания, через когнитивное (онтологическое) проникновение в материальное бытие» [Там же, 21]. «Категориальное – это сконструированное идеальное, общее, которое связано с актуальным переживанием, свойственным общественному человеку. Оно противостоит не материальному, а реальному и содержится в нем как общие предпосылки» [Там же].

Рассматривая лингвистический аспект понятия «категория», М. В. Всеволодова пишет: «Чтобы представить то или иное познанное явление, нужно описать его средствами естественного языка. Вне представления в языке категория для нас не может существовать [9, с. 75]». В семиологической грамматике Ю. С. Степанова [19] категории понимаются как «наивысшие обобщения одновременно в трех сферах – мышления, психики и языка». «Только эта тройная принадлежность обеспечивает адекватное освещение категорий. С материалистической точки зрения это равносильно утверждению, что в основе категорий лежит в конечном счете отражение и обобщение явлений объективного мира» [19, с. 36]. «Категории принадлежат одновременно экстенциональной (предметной) сфере Семантики и ее интенциональной (понятийной) сфере, т. е. одновременно являются обобщениями фактов объективной действительности и категоризацией сферы понятий средствами языка» [Там же, 353].

Т. В. Булыгина и С. А. Крылов под языковой категорией – в широком смысле – понимают «любую группу языковых элементов, выделяемую на основании какого-либо общего свойства; в строгом смысле – некоторый признак (параметр), который лежит в основе разбиения обширной совокупности однородных языковых единиц на ограниченное число непересекающихся классов, члены которых характеризуются одним и тем же значением данного признака (например, «Категория падежа», «Категория одушевленности / неодушевленности», «Категория вида», «Категория глухости / звонкости»)» [25, с. 215-216]. В зависимости от состава категоризируемого множества, характера категоризирующего признака и отношения данного признака к классам разбиения выделяются различные типы категорий: фонологические, грамматические, синтаксические, лексико-семантические, словообразовательные и др. категории [Там же].

Различают грамматические и понятийные (семантические) категории [6]. Грамматические (главным образом, морфологические) категории являются наиболее разработанными в лингвистике. На них базируются понятийные категории. В [19, с. 134] предлагается следующим образом разграничивать понятийные и грамматические категории: «Если категория в языке выражена морфологически явно недостаточно, то о ней можно говорить лишь как о категории понятийной, но не о категории грамматической».

К наиболее обобщенным категориям относятся аспектуальность, темпоральность, модальность, персональность, залоговость, качественность, количественность, локативность, посессивность, бытийность, процессность, длительность, футуральность, пассивность [4, с. 135], гиперкатегория «отношение» [23, с. 111-116], связность [20, с. 59-68]. В конкретном языке понятийные категории реализуются в виде функционально-семантических категорий, или функционально-семантических полей (ФСП). А. В. Бондарко следующим образом определяет ФСП: «ФСП – это система разноуровневых средств данного языка (морфологических, синтаксических, словообразовательных, лексических, а также комбинированных – лексико-синтаксических и т. п.), взаимодействующих на основе общности их функций, базирующихся на определенной семантической категории» [25, с. 566-567].

Пока нет ни обоснованной языковым материалом классификации ФСП, ни полного описания какого-либо одного ФСП [9, с. 77]. Как рабочая гипотеза предложена А. В. Бондарко [3, с. 309-318] классификация ФСП в соответствии с основными средствами выражения тех или иных отношений, однако «между группировками нет жестких границ <...> и эти группировки

не исчерпывают всех возможных смыслов», т. е. «эту классификацию можно принять как исходную для дальнейших исследований» [9, с. 79-80].

Принципы описания функционально-семантических категорий находятся в настоящее время в стадии разработки. Так, предприняты попытки описания таких функционально-семантических категорий, как, например: аспектуальность, темпоральность [24], персональность, залоговость [4], градуальность [12], оценка [2]; [8]; [15].

Системный подход к анализу функционально-семантических категорий предполагает освещение следующих вопросов, отражающих взаимосвязанные стороны языковой категоризации: а) соотношение моносистемного (системно-дифференцирующего) и полисистемного (системно-интегрирующего) типов системного анализа; б) взаимодействие системы и среды при реализации значений и функций языковых единиц; в) межкатегориальные связи; г) оппозиции и неоппозитивные различия в системе естественной классификации; д) стратификация семантики: значение и смысл; е) дихотомия инвариантности / вариативности; ж) аспекты системности, отражаемые в понятиях «центр – периферия – континуальность – частичные пересечения категорий», «полевая структура», «прототипы и их окружение» (см. об этом в [5, с. 299]).

Исследуемая категория важности рассматривается нами как функционально-семантическая категория на основании 1) наличия градуальной оппозиции, представленной рядом однородных противопоставленных значений «важно – неважно», а также значениями, занимающими промежуточные ступени между названными, 2) существования специализированных средств выражения этой оппозиции на различных уровнях языковой системы и возможности описания средств выражения как системы с полевой структурой, имеющей центр и периферию.

Отнесение средств реализации категории важности к центральным или периферийным зависит от межкатегориальных связей.

Дело в том, что одни и те же языковые единицы в различных контекстах (ситуациях) могут служить средством реализации различных категорий, например, вводно-модальная единица – *конечно* – Я, **конечно**, *вернись, весь в друзьях и в мечтах, я, конечно, спую, не пройдет и полгода* (Высоцкий) – служит в приведенном контексте для выражения уверенности говорящего в сообщаемом. Однако в следующем контексте: *Прежде чем представлять царю девятую армию, надо было, конечно, познакомиться с нею самому, и Брусилов, приняв дела, отправился в Камениц (Сергеев-Ценский)* – это же слово, наряду с модальным значением уверенности, передает

и значение последовательности необходимых для *Брусилова* действий, причем подчеркнутое действие воспринимается как первостепенное в данной ситуации, т. е. реализуется категория важности. Этот пример показывает, что поле категории важности имеет «точки пересечения» с полем категории модальности. Вводно-модальную единицу – *конечно* – следует рассматривать как периферийное средство реализации категории важности. Оценочные же предикаты с семантикой важности (*важно, неважно* и т. д.), о которых пойдет речь в соответствующей главе, следует признать центральными средствами реализации категории важности, т. к. значение степени важности – их единственное значение.

Рассмотрим подробнее межкатегориальные связи категории важности.

Категория важности реализуется в тексте и в предложении, выполняя функцию маркирования единиц информации, входящих в информативный ряд, по степени важности, и имеет довольно широкий спектр средств выражения: от оценочных предикатов (*важно – не менее важно – менее важно – не важно* и их синонимов) до союзов и их аналогов, кроме того, важность единиц информации может подчеркиваться особыми конструктивными и композиционными способами, а также невербальными средствами (интонацией, пунктуацией, шрифтом и т. п.).

Так как оппозиционные ряды «важно – не важно», «важно – не менее важно», «первостепенно – второстепенно – третьестепенно и т. д.» и синонимичные названным часто выражают авторскую оценку сообщаемой информации, т. е. могут представлять модусный план (модусную рамку) высказывания, то логично предположить, что категория важности входит в более широкое категориальное поле модуса или оценки, которое в свою очередь включено в поле модальности в широком понимании этого слова.

Не все исследователи включают оценку в модальность. Языковая модальность понимается 1) как прямая аналогия модальности суждения, которая, будучи семантической категорией, реализуется во всем составе предложения; 2) грамматическая категория, характеризующая ту или иную степень реальности или нереальности содержания высказывания (узкое понимание модальности); 3) грамматически выражаемое отношение говорящего к действительности, т. е. его отношение к содержанию речи, к собеседнику, к самому себе, к обстановке и форме речи (широкое понимание модальности). В последнем случае понятие «модальность» включает и эмоционально-экспрессивную оценку говорящего. Данное толкование очень популярно, оно получило разработку в трудах В. В. Виноградова [7], его придерживается значительное

количество отечественных языковедов. Оценку как «один из видов модальностей, которые накладываются на дескриптивное содержание языкового выражения» трактует и Е. М. Вольф [8, с. 11]. В поле модальности включает оценку М. В. Всеволодова [9, с. 305-311], которая, разграничивая категории собственно модальности (объективной и внутрисинтаксической) и модуса как выражения субъективных, идущих от говорящего смыслов, выделяет следующие 4 класса модусных категорий: 1) метакатегории; 2) актуализационные; 3) квалификативные (оценочные); 4) социальные. В число квалификативных категорий модуса (таких, как категории авторизации, персуазивности и др.) входит категория оценочности, которая очень разнообразна в плане содержания. М. В. Всеволодова выделяет два типа оценок: 1) аксиологические и 2) характеризующие. Аксиологическая оценка передает в первую очередь положительное или отрицательное отношение говорящего к сообщаемому факту в целом или к одному из компонентов ситуации, а разряд характеризующих оценок очень разнообразен, открыт, и, по нашему мнению, в него следует включить оценку по степени важности, т. е. интересующую нас функционально-семантическую категорию. Значение важности является, таким образом «частнооценочным», в отличие от общеоценочного или абсолютнооценочного значения «хорошо – плохо».

Отвлеченное имя существительное «важность», образованное от прилагательного – *важный* (от «вага» – *тяжесть, тягота, вес, сила, важность, значение, стоимость* [10, с. 159], выбрано для использования в качестве термина, называющего категорию, из ряда указанных в скобках синонимов, а также из – *весомость, «главность»* (от – *главный*), *значимость, существенность, первостепенность* и под. – не случайно. Предложенный М. В. Всеволодовой термин «оценка компонента типовой ситуации как главного» [9, с. 311], на наш взгляд, несколько сужен. Термин «важность» включает в себя полярные значения «важно – неважно» и все остальные значения между названными полюсами. Этим термином пользуются, не раскрывая, правда, его сущности [11, с. 61]; [16, с. 244], и некоторые другие исследователи. Отнести значение «важность» к разряду частнооценочных значений позволяет возможность описания категории важности (функционально-семантического и формального ее аспектов) через такие понятия, как субъект и объект оценки, оценочный предикат, классификатор и интенсификатор, шкала оценки, которые мы встречаем в работах, в той или иной степени посвященных оценке как категории [2]; [8]; [15] [17] и др.

Как оценочная категория важность имеет субъективно-объективный характер. С одной

стороны, мы оцениваем события, ситуации по важности, соотнося эту оценку с какими-то объективными причинами, с общим мнением. Так, ключевыми, важными, событиями в жизни человека считаются, например: получение образования, вступление в брак, служба в армии, защита диссертации, решение квартирного вопроса и под., события, каким-либо образом влияющие на нашу судьбу (поэтому многие из этих событий отражаются в анкетных данных). С другой стороны, очень часто объективно важные события человек плохо помнит. Михаил Веллер в книге «Кассандра» пишет: «Главное в нашей жизни – не то, что обычно принято считать главным. Память – безапелляционный сортировщик: что помнится главным, сильным, острым – то ведь субъективно для человека и главное. А что забылось – того и нет для тебя. Главность событий наше сознание оценивает не по тому, насколько они повлияли на внешнюю судьбу. А по тому, насколько сильные ощущения доставили. Вся информация сортируется прежде всего по принципу силы ощущений». Эта цитата в пользу субъективного, или психологического (чувственного), основания оценки степени важности. Об этом же диалог из романа Орсона Скотта Карда «Сага о Вортинге»:

– ... Начни сначала, с самого важного.

Сначала? С самого важного? Лэрд быстро перебрал в уме то, что помнил о жизни Язона. Что же здесь важно? С чего начать? Страх и боль – вот что казалось сейчас самым важным Лэрду, ведь в детстве своем он никогда и ничего не боялся и не испытывал боли, не то что сейчас. И важнее всего – первый страх, первая боль, которые Язон пережил, чуть не распрощавшись с жизнью из-за какой-то сданной на «отлично» контрольной работы.

Субъективный, или чувственный, аспект оценки степени важности соотносит эту категорию с такими модальными и оценочными категориальными значениями, как «обязательно – необязательно», «хорошо – плохо», «печально – радостно» и другими, т. е. имеет с этими значениями «точки пересечения», поэтому значения степеней важности могут выражаться с помощью названных лексем, наряду с основными для них значениями: *самое необходимое, самое печальное, самое страшное* и др., например: *Война закончилась штурмом Выборга; за 105 военных дней наша армия потеряла около 300000 человек, но... Что выиграл Сталин? Ничего. Напротив, он проиграл: весь мир убедился в слабости его армии, коммунисты других стран не понимали, почему СССР оказался в роли агрессора, и, наконец, итог всей войны подвела Лига Наций – Советский Союз был исключен из числа ее членов как агрессивная держава. СССР оказался в политической изоляции. Но самое страшное, что война с Финляндией приблизила сроки нападения*

*Германии (Пикуль) – здесь оценочный предикат – самое страшное – с эмоциональной семантикой передает, наряду с эмоциями, значение важности: все итоги войны с Финляндией страшны (плохи) для СССР, но самое страшное (плохое) – т. е. главное из страшного – война с Финляндией приблизила сроки нападения Германии. Подобные примеры: – Что еще стряслось? – насторожился Чуянов. Он подумал о какой-нибудь аварии на заводах. – Выручай, – ответил Воронин. – Во всей области у тебя одного «бьюик» повышенной скорости. Дай нам, а? – Кого догонять? Или побег из тюрьмы? – Хуже, – сказал Воронин и рывком придвинул к себе стул, плотно уселся. – Из наркомата звонили. Кто-то из военных атташе Германии, фамилию не разобрал, вдруг рванул из Москвы на быстходной машине... (Пикуль) («хуже» = «важнее»); *Насмешливые рассказы придворных встревожили «мама» – вдовствующую императрицу Марию Федоровну <...> Самое печальное, что эти небылицы (как и впоследствии, в истории с Распутиным) шли из дворцов великих князей, обиженных фавором Николаевичей (Радзинский) («самое печальное» = «самое важное»).**

Объективный аспект оценки степени важности соотносит важность с прагматической целеустановкой текста. Так, М. Я. Дымарский предлагает учитывать оппозицию «важно – неважно – нейтрально» при выделении «концептуально значимого смысла», основной единицы текста [11, с. 61] как одну из модальных оппозиций (имеется в виду модальность текста), связанную с такой глобальной категорией текста, как прагматическая целеустановка. Нечто является важным, так как «работает» на раскрытие темы, важность оправдывается (подтверждается) целеустановкой автора или целеустановкой текста, например: *Рокоссовский (как и другие полководцы) уже побаивался летней кампании, а жестокие выводы Рокоссовского, сделанные им из опыта битвы под Москвою, потом были выброшены из его мемуаров рукою М. А. Сулова, ибо эти выводы никак не укладывались в привычную схему войны, облюбованную еще Сталиным и прилизанную его наследниками до нестерпимого блеска (Пикуль) – здесь жестокие выводы Рокоссовского выброшены (= неважны) из мемуаров, так как не отвечают целеустановке (правда не авторской, а редакторской / цензорской). Глагол – выбросить – обозначает действие – бросить, и направление – наружу [21, с. 432], важность как основание для совершения действия выбросить в значении «удалить, вычеркнуть из текста» в подтексте, т. е. данный глагол в функционально-семантическом поле категории важности находится, если не на периферии, то, по крайней мере, не относится к центральным средствам выражения категории важности.*

Несомненна связь категории важности с категорией градуальности, так как градуирование

информации по степени важности является функцией исследуемой категории. Конструкции с компаративом и суперлативом прилагательных с семантикой важности (*важный, значимый, главный* и др.), а также компаративом и суперлативом других оценочных прилагательных, входящих в грамматическое ядро категории градуальности, в функции оценочного предиката оказываются эталонными конструктивными способами реализации категории важности на уровне простого предложения. К средствам реализации категории важности относятся конструкции с градационными и присоединительными (градационно-присоединительными) союзами на уровне предложения и текста.

О связи категории важности с категорией связности – и в частности – с категорией зависимости – мы говорили во введении. Кроме того, об этом пойдет речь во второй главе в параграфе, посвященном понятию «информативный ряд». Но так или иначе следует признать, что отношения зависимости (как на уровне осложненного предложения – согласование, управление, примыкание, так и на уровне сложного предложения – подчинение) часто выражают и отношения по степени важности. Так, информация оборота обычно воспринимается как менее важная по сравнению с информацией основной части предложения, содержащей «примарную» [14] предикацию. Хотя здесь очень много зависит от позиции оборота в предложении, его распространенности и некоторых других факторов. В любом случае совпадение зависимого положения информативных единиц и их меньшей важности, оказывающиеся точкой пересечения этих двух категорий, относится к периферии способов реализации категории важности. Что касается связности как категории текста, то «многие средства связи самостоятельных предложений не только выполняют синтаксическую функцию (соединение предложений), но осложнены другими задачами (оценка, комментирование, авторское отношение к излагаемому и др.)...» [18, с. 6]. Как видим, оценка – одна из дополнительных функций средств связи, поэтому средства связи высказываний в сверхфразовых единствах, сверхфразовых единств в составе фрагментов текста и т. п. будут относиться к периферии категории важности, если оценка по степени важности является их дополнительной функцией.

Таким образом, категория важности, входя в поле функционально-семантической категории оценки (что доказывает ее функцией и возможностью описать эту категорию, используя оценочные понятия), имеет точки пересечения как с другими оценочными категориями, так и с категориями: градуальность, прагматическая целеустановка, связность. Языковые единицы,

единственное назначение которых – передача степени важности, являются центральными в функционально-семантическом поле категории важности, а языковые единицы, для которых значение степени важности не является основным, а выявляется в особых контекстах, следует считать периферийными средствами реализации категории важности.

В нашей работе [1] категория важности введена в спектр лингвистических интересов. Необходимо дальнейшее исследование как центральных, так и периферийных средств реализации категории важности в современном русском языке. Считаем перспективными такие направления, как функционально-стилистическая дифференциация средств категории важности; разработка на базе материалов названного исследования компьютерных программ по редактированию текстовых документов с позиций категории важности; обращение лингвистов к таким понятиям, как синонимия, омонимия и антонимия применительно к оценочным суперпредикатам и гиперпредикатам с семантикой важности (возможно составление словаря средств реализации категории важности на уровне предложения и текста).

#### Литература:

1. Артамонов В.Н. Реализация категории важности в предложении и в тексте. Ульяновск: УлГТУ, 2006. 200 с.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. М.: «Языки русской культуры», 1999. 896 с.
3. Брандес, М.П. Стилистика текста. Теоретический курс: учебник. М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. 416 с.
4. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка. М.: Языки славянской культуры, 2002. 736 с.
5. Бондарко А.В. О системном подходе в исследовании языковых значений // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы / Составители М. Л. Ремнева, О. В. Дедова, А. А. Поликарпов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. С. 299.
6. Булыгина Т.В. Грамматические и семантические категории и их связи // Аспекты семантических исследований. М.: Наука, 1980. С. 320-355.
7. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения (На материале русского языка) // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975. С. 254 – 294.
8. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
9. Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной педагогической модели языка: учебник. М.: Изд-во МГУ, 2000. 502 с.
10. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1: А-З. 1989. 699 с.
11. Дымарский М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX-XX вв.). М.: Едиториал УРСС, 2001. 328 с.
12. Колесникова С. М. Семантика градуальности и способы ее выражения в современном русском языке. М.: МПУ, 1998. 180 с.
13. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. 245 с.
14. Лекант П.А. Виды предикации и структура простого

- предложения // Лингвистический сборник МОПИ им. Н. К. Крупской. М., 1975. Вып. 4. С. 70-80.
15. Маркелова Т.В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке: учебное пособие по спецкурсу. М: МПУ, 1993. 126 с.
  16. Николина Н.А. Филологический анализ текста: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.
  17. Папина А.Ф. Текст: его единицы и глобальные категории: учебник для студентов-журналистов и филологов. М.: Едиториал УРСС, 2002. 368 с.
  18. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика. М.: КомКнига, 2006. 232 с.
  19. Степанов Ю.С. Имена. Предикаты. Предложения (семиологическая грамматика). М.: Едиториал УРСС, 2002. 360 с.
  20. Сыров И.А. Функционально-семантическая классификация заглавий и их роль в организации текста // Филологические науки. 2002. № 3. С. 59-68.
  21. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. М.: ОГИЗ, 1935-1950.
  22. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: учеб. для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 320 с.
  23. Химик В.В. Отношение как гиперкатегория лингвистики // Русский литературный язык: номинация, предикация, экспрессия. М.: МАНПО, 2002. С. 111-116.
  24. Шаповалова Т.Е. Категория синтаксического времени в русском языке. М.: МПУ, 2000. 151 с.
  25. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.

# Риторический анализ жанров публицистики. Заметка и репортаж: сходство и различие

Е.И. Туйгильдина, В.Н. Артамонов, К.В. Караваева

*Резюме.* В статье в качестве инструментального аппарата для дифференциации текстов публицистического стиля различной жанровой принадлежности предлагается использовать этапы риторического канона: инвенцию, диспозицию, элокуцию.

*Ключевые слова:* риторический анализ, лингво-риторический анализ, жанры публицистического стиля, заметка, репортаж.

---

**Rhetorical analysis of journalistic genres.  
Note and report: similarities and differences**  
E.I. Tuigildina, V.N. Artamonov, K.V. Karavaeva

*Abstract.* The article uses an instrumental apparatus (such as levels of the rhetorical canon) for differentiating different genre of journalistic texts. The article regards invention, disposition and elocution.

*Keywords:* rhetorical analysis, linguistic and rhetorical analysis, genres of journalistic style, note, report.

---

В современной функциональной стилистике существует инструментальный аппарат для сравнительного анализа текстов, относящихся к различным функциональным стилям. Благодаря таким дифференцирующим параметрам, как ведущая языковая функция (информативная – в научном стиле, коммуникативная – в разговорном, информативная и функция воздействия – в газетно-публицистическом и т.д.), основная форма реализации (письменная – в книжных стилях, устная – в разговорном), речевые жанры, сфера употребления, стилевые черты, наиболее характерный функционально-смысловый тип речи (рассуждение – в научном стиле, повествование – в публицистическом, инструктирование – в официально-деловом и т.д.), а самое главное, благодаря закрепленному набору стилистических средств мы можем аргументированно соотнести большинство текстов с функциональными стилями современного русского языка. Хотя этот аппарат едва ли нам поможет отличить художественные тексты от текстов некоторых жанров газетно-публицистического стиля. Увы, бессилён этот инструментарий и при разграничении текстов, относящихся к разным подстилям или разным жанрам одного и того же стиля. В том числе при разграничении текстов разных жанров публицистического стиля, которые в силу ряда причин оказались в

сфере нашего внимания. Реализуемая в университете с 2015 года основная профессиональная образовательная программа по направлению «журналистика» (уровни бакалавриата и магистратуры) требуют формирования у будущих бакалавров и магистров навыков создания и редактирования медиатекстов различных жанров и различных уровней сложности. А для этого необходим эффективный инструментальный аппарат.

Как нам кажется, таким инструментальным аппаратом по крайней мере в ряде случаев может послужить риторический или риторико-стилистический анализ текстов различной жанровой принадлежности.

Отечественная риторика (лингвориторика) в свете ведущей роли в современной лингвистике антропоцентрической парадигмы переживает время очередного расцвета. Об этом свидетельствует появление ряда работ, в которых авторы, наряду с термином «языковая личность», используют термин «риторическая личность» («русская риторическая личность») [Колесникова], подвергают не филологическому (лингвистическому или литературоведческому), а риторическому анализу литературно-художественные тексты, например [Русанова]. З.С. Смелкова и ее соавторы в книге риторические основы журналистики предлагают использовать риторический канон в целях установления жанрово-стилистических признаков ряда публицистических жанров []. К сожалению, это получается не всегда и не со всеми жанрами. Но хроникальную заметку и репортаж действительно можно сравнить, опираясь на этапы риторического канона. Так, на этапе **инвенции** автор выбирает тему, которая может быть раскрыта либо в жанре заметки, либо в жанре репортажа. Для заметки и репортажа характерно использование в формулировке темы отглагольного существительного, которое выражает событийность: *проведение, организация, открытие, демонстрация* и т.д.

Выбрав событие, тему, автор репортажа начинает подбирать материал на месте, записывая подробности, которые затем помогут восстановить последовательность события, отмечая собственные впечатления от увиденного и услышанного, собирая сведения у лиц, участвующих в нем.

К внутренним «общим местам» (топосам), способствующим раскрытию темы именно в

жанре репортажа, относятся: **топос – обстоятельство** (указание места, где происходит событие, времени, когда происходило или происходит событие, и сколько оно длилось или длится), **топос – целое – часть** (так как в репортаже часто встречается описание, когда описывается, например, место события через детали), **топос – «последующее всегда идет за предыдущим»** (так как репортаж «призван» изображать событие / события в его / их последовательности), **топос – свойства** (так как предмет речи наиболее тщательно, ярко предстает через свойства).

В отличие от репортажа, для заметки достаточно такого топоса, как **топос – обстоятельство** (указание места, где происходит событие, времени, когда происходило или происходит событие, и сколько оно длилось или длится). Остальным топосам в стандартной заметке не остается места.

**Этап диспозиции** связан с расположением материала, с композицией текста, относящегося к тому или иному жанру. Так как «репортаж – жанр газетно-публицистического стиля, конструктивный признак которого – сочетание стандарта и экспрессии» [], то он «требует» динамичности, т. е. отсутствия растянутых вступлений, энергичного зачина, выделенного графически (четкого, содержательного **лида**).

В основной части обязательно должен быть свой сюжет, вокруг которого организуется весь материал. Естественно, что для последовательного изложения событий используется функционально-смысловой тип речи (ФСТР) повествование.

Концовка, вывод, обычно занимает один последний абзац.

В заметке экспрессия «сведена на нет». Объем заметки не позволяет развиваться сюжету, поэтому заметка объемом в 1-3 предложения обычно не имеет абзацного членения, части ее соответствуют ответам на 3 «базовых» газетных вопроса: Что? Где? Когда? При этом не обязательно, чтобы ответ на каждый вопрос содержался в отдельном предложении.

**Этап элокуции (облечение мыслей в слова)** связан с языковыми средствами и в первую очередь с лексическим уровнем. Так для репортажа характерно взаимодействие нейтральной лексики и разговорной, нередко эмоционально окрашенной, что связано прежде всего с проявлением в репортаже «авторского я». «Авторским я» объясняется также использование

репортаже личного местоимения я (повествование от первого лица) и широкого спектра средств выразительной речи (тропов и фигур).

В отличие от репортажа, заметка не отличается активным использованием разговорной эмоционально окрашенной лексики. Для нее характерна нейтральная, межстилевая лексика, терминологическая лексика, обусловленная темой, наличие стандартных высокоинформативных элементов, соответствующих топосу-обстоятельству: имен собственных, числительных. Средства выразительной речи в заметке практически не используются, так как «авторское я» в этом жанре отсутствует. Повествование идет от третьего лица.

Таким образом, на каждом из перечисленных этапов риторического канона мы можем обнаружить отличия между сравниваемыми информационными жанрами. Это означает, что риторический или риторико-стилистический анализ текстов, относящихся к жанрам заметка и репортаж, позволит «развести» тексты этих жанров в рамках практических занятий по редактированию и сформировать представление будущих бакалавров и / или магистров о языковых и композиционных особенностях заметки и репортажа.

Если подводить итог о сходствах и различиях заметки и репортажа, то общими (сходными) чертами являются актуальность, документальность, объективность, оперативность, содержание ответов на базовые вопросы: Что? Где? Когда? Различаются тексты данных жанров указанием на автора и присутствием автора и авторской оценки (репортаж), отсутствием указания на автора, автора и авторской оценки (заметка), формой изложения от первого лица (репортаж), от третьего лица (заметка), целями: проинформировать, воздействовать, дать оценку (репортаж), проинформировать, привлечь внимание (заметка), информационной плотностью текста: развернутостью (репортаж), сжатостью (заметка).

#### *Литература:*

1. Колесникова Л.Н. Риторическая личность преподавателя-филолога в контексте профессиональной культуры: [в 3 т.]. Орел : ОГУ, 2007.
2. Русанова Н.В. Риторический аспект текстов раннего символизма: на примере творчества Николая Минского: диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.01. Санкт-Петербург, 2011. 186 с.
3. Смелкова З.С. Риторические основы журналистики: Работа над жанрами газеты. М.: Флинта: Наука, 2006. 320 с.

# Логический аспект семантики важности

О.Г. Узикова, В.Н. Артамонов

*Резюме.* В статье исследуется категория важности в логическом аспекте, рассматриваются такие элементы логической структуры оценки по степени важности, как субъект оценки, объект оценки, основание оценки.

*Ключевые слова:* категория важности, субъект категории важности, объект категории важности, информативный ряд, основание оценки.

## Logical aspect of importance semantics

O.G. Uzikova, V.N. Artamonov

*Abstract.* The article deals with the category of importance according to the logical aspect. It also considers the elements of logical structure of evaluation according to their importance, among the regarded there are the subject of the evaluation, the object of evaluation, the basis of the evaluation.

*Keywords:* category of importance, subject of category of importance, object of category of importance, informative series, basis of the evaluation.

Исследователи оценки как функционально-семантической категории выделяют в ней логический и коммуникативно-прагматический аспекты. Логический аспект предусматривает анализ комплексной структуры, формируемой «семантическими категориями субъекта, объекта, предиката (характера оценки) и основания оценки» [4, с. 23]. В коммуникативно-прагматическом аспекте оценка (и другие функционально-семантические категории) рассматривается в рамках теории речевых актов (изучаются иллокутивные силы [2, с. 165-170] и именуемые их перформативы).

Так как интересующая нас категория важности является частнооценочной категорией, то в основе оценки информации с позиции категории важности лежит общая оценочная структура, которую можно выразить формулой  $A \ r \ B$ , где  $A$  представляет субъект оценки,  $B$  – ее объект, а  $r$  – оценочное отношение (применительно к исследуемой категории – степень важности объекта).

Рассмотрим подробнее элемент данной формулы.

1. Субъект категории важности. «Под субъектом оценочной структуры подразумевается лицо, часть социума или социум в целом, с точки зрения которого производится оценка» [2, с. 68]. Субъект категории важности, как и любой другой оценочной категории, отличается и

от субъекта высказывания, и от субъекта речи (субъект оценки и субъект речи совпадают, если речь ведется от первого лица [2, с. 74]).

Им может быть как один из актантов, так и автор текста. Оценка может быть индивидуальной, т. е. высказанной от одного определенного лица, или коллективной (или социальной), т. е. высказанной «от имени» совокупности лиц, образующих некий социум с общими стереотипами, и выражающей так называемое «общее мнение». Таким образом, можно выделить два основных типа субъекта оценки: индивидуальный субъект и коллективный субъект. Так, в примере: *Ты хочешь сказать, что когда я смотрю на луну, то вижу солнечный свет, который она отражает, а сама она не светится. По-моему, это не важно. С меня достаточно того, что свет существует. И когда я его вижу, то главное, что есть во мне, заставляет меня двигаться в направлении к свету. А откуда он, какой он – это все не особо важно* (Пелевин) – представлен индивидуальный субъект, выраженный в одном случае – вводной единицей (по-моему), а в другом – предложно-падежной формой личного местоимения (с меня). Коллективный субъект представлен в следующем примере: *У нас есть сейчас поэт один, ну, просто огневой парень, на ходу подметки режет, к власти рвется. Да ты знаешь его – Васька Кривенко! Я его стишки вставлю вместо бяликовских в твою работу – она как по маслу во всех инстанциях за полгода пролетит! На стихи-то всем наплевать – их ведь никто не читает! Важен как раз сопроводительный текст...* (Братья Вайнеры). Средством обозначения субъекта здесь является местоимение всем, обозначающее, по мнению говорящего, часть социума.

Субъект оценки может быть как эксплицитным (см. приведенные выше примеры), так и имплицитным. Эксплицитно субъект оценки выражается с помощью прямого указания на лицо вводными единицами типа: *по-моему, по-твоему, по мнению NN* и др., различными падежными формами имен, называющих или указывающих на лицо или группу лиц; а также с помощью глаголов: *говорить, казаться, оценивать, подчеркивать, полагать, считать(ся)*, и др., формы которых при отсутствии названных средств оказываются единственным показателем коллективного или индивидуального субъекта. Так, в предложении – *Нас со школы учили: самое главное – человек, а техника уже потом* (Пиккуль) – форма глагола прошедшего времени множественного числа – *учили* – указывает на

неопределенное лицо (неопределенно-личное предложение), т. е. часть социума (коллективный субъект).

## 2. Объект категории важности.

Исследователи оценочной модальности обычно говорят о двух видах оценки – абсолютной, когда речь идет, как правило, об одном оценочном объекте, и сравнительной, когда имеются по крайней мере два объекта. В абсолютных оценочных структурах содержится имплицитное сравнение, основанное на общности социальных стереотипов, а в сравнительных – оценка основана на сопоставлении объектов друг с другом [2, с. 15]. Оценка степени важности объекта всегда сравнительная, т. е. субъект категории важности сравнивает – как минимум – два объекта и устанавливает их место на шкале градации, полюсами которой являются значения «важно» и «не важно». Таким образом, категория важности имеет ряд объектов, или объектом категории важности следует считать ряд. Причем элементы этого ряда имеют не предметный, а пропозитивный характер. Об этом свидетельствует собранный нами материал. Дело в том, что имена прилагательные со значением важности, представляющие, несомненно, центр функционально-семантического поля важности: *важный (неважный), первостепенный (второстепенный), главный (второстепенный), значимый (более/менее значимый)* и под., – определяют в подавляющем большинстве собранных нами примеров отвлеченные или конкретно-отвлеченные имена существительные: *вопрос, дело, задание, задача, мероприятие, направление, новость, обстоятельство, ошибка, победа, подробность, поступок, проект, разговор, решение, роль, событие, средство, текст, фраза, цель, ценность, эпизод* и под. Даже в случае определения прилагательными со значением степени важности конкретных имен существительных, например: *важная деталь, важный человек, главный герой (произведения)* и др. – имеется в виду не сам предмет (лицо), а его качества или способность выполнять определенную функцию. Так, в предложении – *Самый значительный по глубине мысли и широте политического кругозора дипломат допетровской Руси боярин Ордин-Нащокин всегда стоял за дружбу с Польшей и за мирные отношения с Турцией во имя энергичной политики против Швеции и возвращения старых русских прибалтийских владений, в интересах продвижения русского государства к морю* (Тарле) – превосходная степень прилагательного – *самый значительный*, формально определяя лицо (дипломат Ордин-Нащокин), характеризует по степени важности (значительности) его глубину мысли и широту политического кругозора, по сравнению с теми же качествами других (в этом предложении – всех остальных) лиц.

Таким образом, объектом категории важности является пропозициональный, или информативный, ряд.

Члены информативного ряда несут информацию одного плана или имеют общее семантическое основание и поэтому составляют «классы сравнения» [2, с. 17]. Принадлежность информативных единиц к одному классу сравнения доказывается их возможностью выступать в качестве частного по отношению к пропозициональному слову, называемому данным класс сравнения, т. е. любой информативный ряд может иметь (и часто имеет в контексте) обобщающее слово – классификатор [2, с. 145], например: *И в «сочинениях» Распутина мы найдем многие любимые мысли хлыстов, прежде всего – поношение официальных священников и презрение к книжной учености церковных иерархов. «Мне пришлось много бывать у архиереев, много я беседовал с ними... их учение остается ничтожным, а слушают простые слова твои... Ученость для благочестия ничего... Буква запутала им голову и свила ноги и не могут они по стопам Спасителя ходить». Оттого-то служители церкви и не могут дать верный совет нуждающимся в пище духовной... И Распутин добавляет важную фразу: «Кто может совет дать, так они в уголочки позагнаны...»* (Радзинский) – классификаторы здесь выделены подчеркнутым шрифтом.

Следует подчеркнуть, что не являются членами одного информативного ряда и, следовательно, не подвергаются градуированию по степени важности, т. е. оказываются вне категории важности, единицы информации, если они не входят в классы сравнения, т. е. при них невозможен классификатор, например, когда одна единица информации сообщает о говорящем, видящем, слушающем и т. п., а вторая – о том, что он говорит, видит, слушает и т. п., например, сложноподчиненное предложение с изъяснительно-объектной придаточной частью, предложение с прямой или несобственно-прямой речью, предложение с вводной конструкцией, передающей ссылку на мнение говорящего, предложение с объектным инфинитивом типа: *Ему предложили уйти* (ситуации, когда важно не что говорится, а кем говорится – следует рассматривать в рамках категории экспрессивности).

Хотелось бы обратить внимание на то, что, в отличие от субъекта оценки, объект оценки не может быть эксплицитным, т. е. информативный ряд должен быть представлен хотя бы одним своим членом. Без объекта оценка теряет смысл.

## 3. Основание оценки.

Вместе с оценкой объекта по степени важности в высказывание (текст) включается объяснение причин этой оценки, или ее основания: *Как важно знать заранее о конце своего пути!*

Как много можно принять решений! (Братья Вайнеры) – Как **важно** знать заранее о конце своего пути, так как много можно принять решений; Девочки будут жить в своем доме. Мне кажется это **важным**... Поверьте мне, Алешенька, это очень **важно**! Наш век – это эпоха потерянного достоинства, ведь у попрошайек не может быть достоинства! Нищий не может требовать: он может только просить... (Братья Вайнеры) – жить в своем доме очень важно, так как наш век – это эпоха потерянного достоинства, ведь у попрошайек не может быть достоинства! Нищий не может требовать: он может только просить....

Причиной (или основанием) оценки информации по степени важности могут служить такие характеристики оцениваемого субъекта, как его

– социальная роль (социальное положение, социальный статус), например: Как ни нужны ему [Бальзаку. – В. А.] были деньги, они **ничего не значили по сравнению с искусством**. Ему пришла в голову мысль, что, быть может, он при своем каторжном труде, исписался. Тогда все другое **теряло значение**. Тогда **теряла смысл** и жизнь. Тогда оставалось лишь то, что он называл энтимологическим существованием (Алданов) – Бальзак, субъект оценки, является художником слова, человеком искусства, поэтому оценивает искусство выше, чем деньги, т. е. для него проблемы творчества важнее материальных проблем, в отличие от субъекта оценки в следующем примере: Он был беден, а ей нашли богато! А что он был **МИЦКЕВИЧ**, это **для таких людей никакого значения не имеет** (Алданов);

– ситуационная роль, «которая определяется положением субъекта в различных обстоятельствах» [3, с. 18], например: И Серпилин вспомнил, что загс – это ведь **не одни** женитьбы и рождения, **а еще** разводы и смерти... **Главное теперь, во время войны, – смерти** (Симонов) – причина (основание) оценки Серпилиным регистрации смерти как главной сферы деятельности для загса, по сравнению с женитьбами, рождениями и разводами, заключена в подчеркнутом обстоятельстве, можно предположить, что в мирное время оценка изменится;

– возраст, например: Он [Польнин. – В. А.] был холост и мог завтра же сказать ей: «Выходите за меня замуж». Правда, мать-старушка, наверное, и слышать не захочет, чтоб он женился на артистке, но **на четвертом десятке с такими вещами мало считают** (Симонов);

– пол, например: – Выбрать шубу, – рассудил Гальдер, – **для женщины столь же важно**, как **для генерала** получить дивизию или корпус (Пикуль);

– намерение, например: Он [Скобелев. – В. А.] очень спешил, понимая, что его присутствие в южном Туркестане **куда важнее**, нежели эти тыловые заботы и... И никуда не выезжал (Васильев) – Скобелев должен возглавить боевые

действия в южном Туркестане, чем и объясняется его оценка;

– вероисповедание, например: Они танцуют по кругу, и понемногу начинают понимать, что Бог в центре всего, что на каждого из них льются его лучи. Дerviши совершают полный круг, затем приближаются к центру. Не удается в первый раз, проходят второй круг или третий. А когда кончено, это смерть, то есть слияние с Богом. У **них самое важное**: смерть... (Алданов);

– национальность, например: **У нас на Руси издавна храбрость да отвага воинская превыше всего ценятся** (Васильев);

– тип характера, например: Судя по истории болезни, инфаркт у нее уже третий. Возможно, были и микроинфаркты. **Человек, который не следит за собой, может не придать им значения** (Симонов).

Указание названных причин (оснований) оценки, за исключением, может быть, намерений субъекта, относит даже индивидуального субъекта к определенному классу, переводя индивидуального субъекта в статус коллективного, т. е. субъект оценивает так же, как должны оценивать все, кто имеет такой же социальный статус, все, кто находится в подобных обстоятельствах, все, кто относится к этой возрастной группе и т. д.

Эти же и некоторые другие причины (основания) оценки могут вызвать несовпадение в оценке одного и того же объекта разными субъектами.

Так, могут не совпадать коллективная и индивидуальная оценки одного и того же объекта: – Меня не только обезоружили, – Вороновский оборвал свою гладкую речь и полусмущенно улыбнулся, – но и взяли... портсигар... Это, конечно, **пустяки**, но портсигар мне дорог как **фамильная вещь** (Шолохов). Потеря портсигара для коллективного субъекта не важна по причине чрезвычайных условий гражданской войны – ситуационная роль; это понимает говорящий, однако, являясь членом семьи, о которой портсигар напоминает Вороновскому, он, индивидуальный субъект, оценивает данное событие как важное. Герой романа Шолохова оценивает в данном примере одно и то же событие с позиций коллективного и индивидуального субъекта, и оценки не совпадают.

Несовпадение оценки одного объекта разными субъектами может способствовать в реальной ситуации общения коммуникативной неудаче.

Итак, если вернуться к исходной формуле оценочного суждения, то в свете всего выше сказанного ее можно уточнить следующим образом: в случае оценки по степени важности субъект А на определенном основании оценивает (выстраивает в иерархию по степени важности) объект В, представляющий собой

информативный ряд (двучленный С – D или многочленный С – D – E – F –...).

В данной статье вне рассмотрения остался такой элемент, как г – оценочное отношение (оценочный предикат – на уровне простого предложения), которым как раз и маркируются члены информативного ряда по степени важности. Классификация оценочных предикатов (если речь идет об оценочных предикативных единицах) и суперпредикатов и гиперпредикатов посвящена наша монография [1]. Однако

положения, представленные в ней, как нам кажется, нуждаются в дальнейшей детализации и корректировке.

*Литература:*

1. Артамонов В.Н. Реализация категории важности в предложении и в тексте. Ульяновск: УлГТУ, 2006. 200 с.
2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
3. Гринев С.В. Введение в лингвистику текста: учебное пособие. М., МПУ, 2000. 60 с.
4. Маркелова Т.В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке: учебное пособие по спецкурсу. М: МПУ, 1993. 126 с.

# ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

## XV Международная научная конференция «Ономастика Поволжья»

С. В. Рябушкина

*Резюме.* XV Международная научная конференция «Ономастика Поволжья» (г. Арзамас, 13–16 сентября 2016 г.) посвящена исследованию онимического фрагмента русской региональной языковой картины мира, ономастики Поволжского региона, обширных территорий Европейской части России, традиционно являющихся зоной этнических контактов. Впервые эта конференция была проведена в 1967 г. в Ульяновске, организатором ее стал известный отечественный ономастолог В. А. Никонов. Будучи одной из эффективных форм ознакомления научного сообщества с результатами изучения региональной онимии, данная конференция является традиционным научным мероприятием, получившим широкую известность и признание, в том числе за пределами России. В работе конференции приняли участие более ста сорока ученых из разных городов России и ряда зарубежных стран.

*Ключевые слова:* Поволжье, имя собственное, ономастика, научная конференция

---

### XV International scientific conference “Onomastics of the Volga Region” (“Onomastika Povolzhia”)

S. V. Riabushkina

*Abstract.* The XVth International scientific conference “Onomastics of the Volga region” (“Onomastika Povolzhia”) is devoted to the study of the onymic sphere of the Russian regional worldview, the onomastics of the Volga region, the vast area of the European part of Russia which is traditionally considered to be the territory of ethnic contacts. It was first held in 1967 in Ulyanovsk, and it was organized by the very famous Soviet onomatologist V. A. Nikonov. This conference is one of the effective forms of introducing the results of the regional onym studies to the scientific community. It is a well-known and internationally acknowledged traditional scientific event. More than one hundred and forty scholars from different cities of Russia and some foreign countries took part in the conference.

*Keywords:* Volga Region, proper name, onomastics, scientific conference.

---

В сентябре 2016 года делегация преподавателей и студентов Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н.

Ульянова в составе 15 человек приняла участие в XV Международной научной конференции «Ономастика Поволжья».

Конференция проходила с 13 по 16 сентября 2016 г. в городе Арзамасе на базе Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 16-04-14010).

Традиционные поволжские ономастические конференции получили широкую известность и признание в России и за ее пределами. У истоков этих конференций стоял известный отечественный ономастолог Владимир Андреевич Никонов (1904–1988), уроженец Симбирска-Ульяновска. Его глубокие научные исследования посвящены различным аспектам изучения имени собственного. В разработке многих ономастических проблем В. А. Никонов стал первооткрывателем. Он способствовал формированию новых направлений (например, этнической и ареальной ономастики); внедрял новые методы исследования (статистический, картографический и др.); вводил в научный оборот новый круг источников (переписи, хозяйственные книги, данные заговов и архивов). Велика роль В. А. Никонова как организатора науки, огромен его вклад в дело подготовки научных кадров. Им были организованы совещания и конференции по ономастике Кавказа, Средней Азии и Казахстана. Под его редакцией вышло более 20 сборников по ономастической проблематике. Он был активным участником международных научных конгрессов, проходивших в нашей стране. Любимым его детищем были конференции по ономастике Поволжья.

Первую конференцию «Ономастика Поволжья» В. А. Никонов провел в своем родном городе Ульяновске (1967), затем она отправилась по городам Поволжья: Горький (1969), Уфа (1971), Пенза (1973), Саранск (1974). Далее последовал 15-летний перерыв.

Дело Владимира Андреевича Никонова продолжил Василий Иванович Супрун, профессор Волгоградского государственного педагогического университета. Благодаря его энтузиазму и подвижничеству, Волгоградский

государственный педагогический университет совместно с Институтом этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН провел шестую (1989), седьмую (1995), восьмую (1998) и девятую (2002) конференции по ономастике Поволжья. В дальнейшем эстафету подхватили Уфа (2006), Йошкар-Ола (2008), Казань (2010), Ярославль (2012), Тверь (2014) и Арзамас (2016). Проведение конференции в одном из поволжских городов (каждый раз в новом городе) и постоянный оргкомитет во главе с В. И. Супруном – это традиция «Ономастики Поволжья».

Выбор места проведения очередной конференции «Ономастика Поволжья» обычно определяется наличием в том или ином поволжском городе ономастолога-энтузиаста, способного взять на себя нелегкую ношу решения всех организационных вопросов. Такими были в Уфе Е. А. Яковлева, в Йошкар-Оле – А. Н. Куклин, в Казани – Г. Р. Галиуллина, в Ярославле – Р. В. Разумов, в Твери – И. М. Ганжина. Всех их отличали ни коим образом отношение к науке, истинное подвижничество, стремление соблюсти традиции поволжских конференций, сохранить дух сотрудничества и доброжелательности. Выбор Арзамаса был также неслучаен: здесь сложилась серьезная ономастическая школа, возглавляемая доктором филологических наук, профессором, членом-корреспондентом РАН Л. А. Климковой, автором нескольких монографий и микротопонимического словаря (см. [1], [2], [3]).

На торжественном открытии конференции выступили ректор ННГУ, доктор физико-математических наук, профессор Е. В. Чупрунов; мэр г. Арзамаса Т. Ю. Парусова; директор Арзамасского филиала ННГУ, доктор филологических наук, профессор С. Н. Пяткин; председатель постоянно действующего организационного комитета конференции «Ономастика Поволжья»; доктор филологических наук, профессор Волгоградского социально-педагогического университета В. И. Супрун; председатель организационного комитета конференции «Ономастика Поволжья» в Арзамасе доктор филологических наук, профессор Л. А. Климкова, доктор филологических наук, профессор Витебского государственного университета имени П. М. Машерова Республики Беларусь А. М. Мезенко.

В адрес конференции поступили приветствия от участников первой конференции «Ономастика Поволжья», доктора филологических наук, почетного профессора Пензенского государственного педагогического университета, заслуженного деятеля науки РФ В. Д. Бондалетова и доктора филологических наук, профессора Российского университета дружбы народов, председателя правления Гильдии

лингвистов-экспертов по документационным и информационным спорам М. В. Горбаневского.

В работе конференции участвовали более ста сорока исследователей. Состоялось два пленарных и восемь секционных заседаний; был проведен круглый стол «Арзамасский край в истории и культуре народов России», в работе которого приняли участие представители разных научных дисциплин: филологи (лингвисты и литературоведы), историки, географы, культурологи. Кроме того, в рамках общения участников конференции со студентами, магистрантами, аспирантами историко-филологического факультета вуза доктором филологических наук, профессором Белгородского государственного университета В. К. Харченко был организован мастер-класс «Ориентиры лингвистического поиска на современном этапе», а также состоялась акция «Секреты ономастики» социально-просветительского проекта «Арзамасский грамотей». К началу работы конференции издан сборник ее материалов объемом 30,7 п.л. [4].

В оргкомитет конференции было представлены доклады авторов-ономастологов из 41 города России, в числе которых: Анапа, Арзамас, Астрахань, Белгород, Борисоглебск, Великий Новгород, Волгоград, Вологда, Воронеж, Грозный, Екатеринбург, Иваново, Йошкар-Ола, Казань, Кострома, Махачкала, Москва, Набережные Челны, Нижний Новгород, Новозыбков, Орёл, Пенза, Пермь, Петрозаводск, Самара, Санкт-Петербург, Саранск, Симферополь, Смоленск, Сургут, Сыктывкар, Тамбов, Тверь, Тольятти, Улан-Удэ, Ульяновск, Уфа, Ханты-Мансийск, Шуя, Элиста, Якутск, Ярославль. Одной из особенностей этого научного форума стало участие в нем учителей, краеведов, любителей родного языка из небольших городов и сел страны: Боровичи Новгородской области, Заборье Смоленской области, Княгинино Нижегородской области, Новые Параты Республики Марий-Эл, Сухой Лог Свердловской области. Это еще раз показывает, что ономастика близка широким кругам общественности, что она живет в каждой семье, в каждом творческом коллективе.

Были представлены также 22 доклада зарубежных ученых (из Азербайджана, Белоруссии, Индонезии, Казахстана, Польши, Украины), в том числе начинающих (студентов из Китая, Вьетнама, Казахстана, Туркменистана и Франции, обучающихся в Ульяновском государственном педагогическом университете им. И. Н. Ульянова).

В центре внимания участников XV Международной научной конференции «Ономастика Поволжья» находились проблемы теории и методологии ономастических исследований, ан-

тропонимики, топонимики (в том числе микро-топонимики и урбанонимики), литературной, фольклорной и переводческой ономастики, вопросы изучения ономастической периферии и ономастического пограничья, педагогические аспекты ономастики, а также другие направленные ономастических исследований.

**Пленарные заседания** открылись докладом *Н. В. Васильевой* (Москва) о двух аспектах ономастической нормы. *В. И. Супрун* (Волгоград) в докладе, подготовленном совместно с *А. В. Даниловым* (Санкт-Петербург), отметил важность двусоставных имен для формирования индоевропейской антропонимии. *А. М. Мезенко* (Витебск) рассмотрела особенности репрезентации классической цветовой триады в системе названий внутригородских объектов. Доклад *Л. А. Климковой* (Арзамас) был посвящен анализу свидетельств этнических перемещений, обусловивших языковую специфику Нижегородского Окско-Волжско-Сурского междуречья. *Т. Б. Радбиль* (Нижний Новгород) продемонстрировал особенности использования прецедентных имен как элементов «языка культуры». Традиции выбора названий для российских улиц были обозначены в докладе *Г. Ф. Ковалева* (Воронеж). Об исторической основе региональных топонимических словарей рассказал *В. Л. Васильев* (Великий Новгород). Феномен советской топонимии в постсоветской России был рассмотрен в докладе *А. А. Кузнецова* (Нижний Новгород). В выступлении *С. А. Мызникова* (Санкт-Петербург) была показана специфика представления прозвищ на страницах «Словаря русских народных говоров».

В секции «**Теория и методология ономастических исследований**» были представлены доклады *О. В. Врублевской* (Волгоград) о влиянии языковой моды на выбор собственных имен; *С. А. Журавлева* (Йошкар-Ола) о метаязыковом статусе субстандартных единиц в ономастике; *Е. В. Валеевой* (Арзамас) о роли топонимии в диалоге культур. *А. Г. Шайхулов* (Уфа) рассмотрел различные аспекты изучения структуры тюркского корня и характеристики типов односложных корневых основ в связи с проблемой общей теории корневых основ алтайского сообщества. *А. К. Шапошников* (Москва) представил свое видение этимологии поволжских топонимов *Булгар* и *Сувар*.

На заседаниях секции «Проблемы антропонимики» были заслушаны доклады *В. О. Максимова* (Москва), представившего новое объяснение вариативности антропонимов в связи с компонентной структурой антропонима-текста; *Л. П. Батыревой* (Шуя), показавшей особенности использования антропонимов в частной переписке провинциалов; *М. В. Власковой* (Арзамас), отметившей специфику языковой личности бывшего сельского жи-

теля; *А. В. Гузновой* (Княгинино Нижегородской области), рассказавшей о способах лексикографической обработки арзамасских диалектных прозвищ. В докладе *Э. Н. Акимовой* и *Т. И. Мочаловой* (Саранск) были выявлены особенности функционирования онимов в русских говорах Мордовии. *А. А. Кузнецов* (Нижний Новгород) проанализировал представленное в Лаврентьевской летописи толкование смысла имени *Георгий* с исторической, текстологической и ономастической точки зрения. *И. М. Ганжина* (Тверь) на материале «Дозорной книги города Твери 1616 года» рассмотрела антропонимическое пространство средневекового города. О Дозорной книге Галича (1620 г.) как источнике изучения костромских онимов говорила в своем выступлении *Л. А. Дмитрук* (Кострома).

Секция «**Проблемы топонимики**» объединила доклады, посвященные исследованию гидронимии и топонимии. *Н. В. Беленов* (Самара) рассказал об архаичной индоевропейской гидронимии на территории Среднего Поволжья. В выступлении *М. С. Любова* (Арзамас) была рассмотрена гидронимическая система Нижегородского Правобережья. *Е. В. Галушко* (Ульяновск) обозначила основные проблемы изучения топонимов Ульяновского региона. *Т. Е. Баженова* (Самара) рассказала о диалектных топониминациях на территории Самарского края. В докладе *М. С. Суханова* и *А. Н. Гаращенко* (Арзамас) были показаны исторические трансформации названий поселений в Починковском районе Нижегородской области. *Б. А. Борзых* и *М. Н. Сербул* (Шуя) проанализировали различные этимологии названия родного города. Мордовские элементы в топонимии Тамбовской области были отмечены в докладе *А. С. Щербак* (Тамбов). Об изменениях в топонимической системе по данным отказных книг Ростовского и Арзамасского уездов рассказала *Ю. В. Смирнова* (Москва).

В секции «**Вопросы микро-топонимики и урбанонимики**» были представлены доклады *Е. В. Цветковой* (Кострома) о «глагольных» конструкциях в костромской микро-топонимии; *Е. А. Забродкиной* (Арзамас) о специфике нижегородской микро-топонимии; *О. В. Лихачевой* (Арзамас) об арзамасской диалектной микро-топонимии; *А. М. Ибрагимовой*, *В. В. Боковой* и *Н. А. Кичиковой* (Элиста) о микро-топонимии Яшкульского района Республики Калмыкия. Об особенностях структуры виконимного семантического поля «локализация» рассказала *М. Л. Дорофеев* (Витебск). *Р. В. Разумов* (Ярославль) проанализировал специфику урбанонимов-посвящений писателям, поэтам и литературным критикам. Попытку выделить для топонимических исследований термины, обозначающие нелинейные городские пространства, предприняла в своем докладе *Л. Ю. Кодынева* (Боровичи).

О прецедентных феноменах, используемых в номинации жилых комплексов, рассказала *Т. П. Соколова (Москва)*.

Различные аспекты исследования городского ономастического пространства были отражены в докладах секции **«Ономастическая периферия и ономастическое пограничье»**. *Т. П. Романова (Самара)* рассмотрела прагматичны в аспекте ценностей современного человека. *Н. Е. Петрова и А. О. Семочкина (Нижний Новгород)* выявили культурный контекст эргонимов Нижнего Новгорода. *Е. В. Захарова (Ульяновск)* в докладе, подготовленном совместно с *Н. А. Митрофановой (Уральск)*, проанализировала особенности номинации пунктов общественного питания Ульяновска. *М. В. Ахметова (Москва)* показала «эффекты вариантности» в употреблении названий жителей населенных пунктов. *С. В. Рябушкина (Ульяновск)* продемонстрировала особенности собственных имен с нумеральным компонентом. В докладе *Л. А. Феоктистовой и С. О. Горяева (Екатеринбург)* были выявлены национально-культурные коннотации имени Иван при его использовании в наименованиях алкогольных напитков. О специфике нижегородской диалектной мифонимии говорилось в выступлении *Е. Ю. Любовой (Арзамас)*. Доклад *О. В. Никифоровой (Арзамас)* был посвящен функционированию антропонимов в названиях контаминированных праздников.

В секции **«Литературная и фольклорная ономастика»** были представлены доклады *Г. Н. Тюриной (Арзамас)* о персонимах в языковой картине мира *Н. И. Кочина; Е. С. Медведковой (Тольятти)* об антропонимиконе романов *В. И. Костылева; С. Н. Пяткина (Арзамас)* о возможных прототипах героя романа *Б. А. Садовского «Пшеница и плевелы»*, связанных в его именем; *Н. В. Комлевой (Вологда)* о названиях растений в структуре ономастического пространства поэзии *Беллы Ахмадулиной; Т. В. Демидович (Волгоград)* об отантропонимических образованиях в языке художественной литературы о Великой Отечественной войне; *Г. Т. Безкоровайной (Москва)* об антропонимах в пространстве художественного текста.

О проблемах изучения имен собственных в школьной и студенческой аудитории говорили участники секции **«Педагогические аспекты ономастики»**. *И. В. Крюкова (Волгоград)* рассказала о возможностях использования имен собственных как материала для лингвистического анализа в практике преподавания социолингвистики. *Л. В. Козлова (Орел)* показала необходимость осмысления собственного речевого опыта ученика при изучении антропонимикона. *Л. В. Филиппова (Арзамас)* выявила важность ономастической лексики для формирования культуроведческой компетенции младших школьников.

В работе секции **«Ономастика в восприятии начинающих исследователей»** участвовали студенты и школьники Арзамаса и других населенных пунктов Нижегородской области, а также иностранные студенты, обучающиеся в Ульяновском государственном педагогическом университете им. И. Н. Ульянова, в том числе по программе академического обмена. В сообщениях *К. О. Васяевой и А. М. Есаевой (Арзамас)* были рассмотрены особенности диалектной микроантропонимии Нижегородской области. Диалектной (микро)топонимии были посвящены доклады *Ю. В. Корчагиной и Н. Н. Попковой (Арзамас)*. С семантико-словообразовательной точки зрения были проанализирован антропонимикон романа *В. Пикуля «Нечистая сила»* в сообщении *О. Б. Сидоровой (Арзамас)*. Специфика названий произведений *В. П. Крапивина* была показана *К. В. Костиной (Арзамас)*. *С. Туляков и Я. Серова (Кулебаки)* рассказали о топонимах родного города. В сообщении *Д. Ефимовича (Арзамас)* говорилось об именах собственных в сказах *П. П. Бажова. А. Устимова (Арзамас)* рассмотрела названия городских салонов красоты.

В докладе *М. К. Ж. Монтан (Безансон, Франция)* говорилось о символике имени собственного, обусловленной его включенностью в ту или иную национальную культуру. Различным аспектам описания туркменских личных имен были посвящены доклады *М. М. Аллабердиевой (Туркменабат, Туркменистан)* и *А. Я. Овезовой (Дашогуз, Туркменистан)*. Ряд проблем адаптации туркменских онимов (антропонимов и топонимов) в русском тексте обозначили в своих сообщениях *С. А. Аннаева и Е. А. Панова (Туркменабат, Туркменистан)*. Национальный колорит столичных и провинциальных туркменских урбанонимов продемонстрировали *Г. Б. Розымурадова (Туркменабат, Туркменистан)* и *Г. Н. Якимкурадова (Лебап, Туркменистан)*. Особенности китайского антропонимикона и топонимикона рассмотрели *Гао Джэньзян, Лу Юаньюань и Чжу Минцзи (Чаньчунь, КНР)*. Культурные коннотации китайских личных имен были показаны в докладе *Чжу Юминь (Хайнань, КНР)*.

Участники конференции побывали на экскурсии в Свято-Троицком Серафимо-Дивеевском монастыре и в селе Большое Болдино в государственном литературно-мемориальном и природном музее-заповеднике *А. С. Пушкина «Болдино»*.

На закрытии конференции выступили руководители секций, члены оргкомитета конференции, была принята резолюция XV Международной научной конференции «Ономастика Поволжья». С приглашением на следующую конференцию поволжских ономастологов выступила председатель оргкомитета – кандидат

филологических наук, доцент Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова С. В. Рябушкина.

XV конференция «Ономастика Поволжья» стала заметным научным событием и свидетельством того, что ономастика является одним из интенсивно развивающихся и перспективных научных направлений. Необходимая и важная традиция проведения форумов поволжских ономатологов, без которых трудно себе представить научную жизнь современной России, будет продолжена.

Предстоящая XVI Международная научная конференция «Ономастика Поволжья» (Ульяновск, УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 20–23 сентября 2017 г.) будет посвящена 50-летию первой конференции и памяти ее организатора – В. А. Никонова, Информационное письмо о юбилейной конференции размещено на популярных филологических интернет-ре-

сурсах – на справочно-информационном портале «Грамота.ру» (<http://gramota.ru>), сайте фразеологического семинара профессора В. М. Мокиенко (<http://phraseoseminar.slovo-spb.ru>) и на сайте Ассоциации русскоязычных образовательных центров POLYLOG e.V (<http://bilingual-online.net>).

*Литература:*

1. Климкова Л. А. Микротопонимический словарь Нижегородской области (Окско-Волжско-Сурское между-речье): в 3 ч. Арзамас: АГПИ, 2006. Ч. I: А – И. 403 с.; Ч. II: К – О. 336 с.; Ч. III: П – Я. 406 с.
2. Климкова Л. А. Нижегородская микротопонимия в языковой картине мира: монография. Арзамас: АГПИ, 2007. 394 с.
3. Климкова Л. А. Нижегородская микротопонимия; многоаспектный анализ: монография. Арзамас: Изд-во АГПУ, 2008. 261 с.
4. Ономастика Поволжья: материалы XV Международной научной конференции (Арзамас, 13–16 сентября 2016 г.) / Под ред. Л. А. Климковой, В. И. Супруна; Арзамасский филиал ННГУ. Арзамас – Саров: Интерконтакт, 2016. 529 с.

## АВТОРЫ

**Агарев Александр Федорович** – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории России, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина; agarevalex@mail.ru, тел. +7 49-12 28-04-40.

**Артамонов Владимир Николаевич** – доктор филологических наук, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; Kaf\_ru@mail.ru, тел. 8 (8422) 44-11-58.

**Бакулина Людмила Валентиновна** – доцент, декан факультета инфокоммуникаций и систем связи Хабаровский институт инфокоммуникаций (филиал) ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики» (ХИИК СибГУТИ); lbakulina@inbox.ru, тел. +7 42-12 42-47-08.

**Балаян Илона Леоновна** – учитель русского языка и литературы, ведущий лаборант ФБУ Ульяновская ЛСЭ Минюста России; ilona.balayan@yandex.ru, тел. +7 904 189-89-85.

**Гебекова Аджабике Набиевна** – кандидат педагогических наук, доцент Института педагогики и психологии, Чеченский государственный педагогический университет; tberikey@mail.ru, тел. +7 928 534-04-69.

**Гриценко Вероника Валерьевна** – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МБОУ ДОД «Детско-юношеский центр № 3» г. Ульяновска; dyts3@mail.ru, тел. +7 84-22 73-64-23.

**Грувер Надежда Всеволодовна** – заместитель заведующего магистратурой Образовательного частного учреждения «Международный юридический институт», г. Москва; gruver511@mail.ru, тел. +7 916 393-87-76.

**Долгин Вячеслав Викторович** – помощник ректора по молодежной политике, Кубанский государственный технологический университет; 950001@inbox.ru, тел. +7 938 475-88-73.

**Донина Ольга Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Ульяновский государственный университет; podsnezhnik12@rambler.ru, тел. +7 960 376-55-47.

**Дюльдина Жанна Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; gannad@mail.ru, тел. +7 962 636-20-52.

**Зарубина Валентина Викторовна** – декан факультета дополнительного образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; fdo-ulgpu@yandex.ru, тел. +7 84 22 32-42-16.

**Захарычева Инга Владимировна** – учитель музыки МОУ Тимирязевская СШ Ульяновского района Ульяновской области; in.zaharicheva@rambler.ru, тел. +7 927 273-05-29.

**Иглин Алексей Владимирович** – кандидат юридических наук, заведующий кафедрой теории и истории государства и права, Ульяновский филиал Российской академии народного хозяйства и госслужбы при Президенте РФ; iglin-AV@list.ru, тел. +7 84-22 46-05-81.

**Ильина Лидия Михайловна** – ассистент кафедры культурологии и музееведения историко-филологического факультета; аспирант кафедры педагогики и психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; lidailina20@gmail.com, тел. +7 908 474-02-76.

**Калмыков Ильяс Шиязатович** – депутат Чебоксарского городского Собрания депутатов; deputat\_kalmykov@mail.ru.

**Карнаухова Марина Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой истории Отечества, регионоведения и международных отношений, Ульяновский государственный университет; tamore@rambler.ru, тел. +7 903 337-55-76.

**Ковалёв Кирилл Сергеевич** – аспирант кафедры истории, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; po121614@yandex.ru, тел. +7 903 115-54-55.

**Козина Анастасия Вячеславовна** – студентка 4 курса СР-13, факультет педагогики и психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; nastena.kozina.95@mail.ru, тел. +7 927 830-44-77.

**Колганова Наталья Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, учитель начальных классов, заместитель директора по УВР МАОУ лицей № 44, руководитель городского УМО г. Липецка, Почетный работник общего образования РФ; info@liceum44.ru, тел. +7 47 42 72-21-44.

**Кузнецов Александр Владимирович** – кандидат педагогических наук, начальник учебной части – заместитель начальника военной кафедры Ульяновский институт гражданской авиации им. Главного маршала авиации Б. П. Бугаева; alex5374@mail.ru, тел. +7 917 626-26-69.

**Кузнецов Юрий Владимирович** – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры организация и управление воздушным движением Академии гражданской защиты МЧС России, пилот ОАО «Аэрофлот – Российские авиалинии»; yukuznec@yandex.ru, тел. +7 926-540-41-62.

**Маньков Андрей Васильевич** – старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии связи имени С.М. Буденного, г. Санкт – Петербург; 63donetsk@mail.ru, тел. +7 906 256-13-64.

**Минеев Алексей Игоревич** – кандидат исторических наук, руководитель отдела по работе с образовательными организациями ООО «Лидер софт – внедренческий центр» (группа компаний «Гарант»); minalig@inbox.ru, тел. +7 927 859-71-80.

**Миронова Дарья Алексеевна** – магистрант кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; darenkam1994@mail.ru, тел. +7927 835 15-38.

**Мукина Ольга Геннадьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры МЕНО и ИТ факультета дополнительного образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; mukina\_o@mail.ru, тел. +7 927 812-02-99.

**Никитина Ольга Геннадьевна** – директор МБОУ ДОД «Детско-юношеский центр № 3» г. Ульяновска; dyts3@mail.ru, тел. +7 84-22 73 64 23.

**Романов Валерий Васильевич** – доктор исторических наук, кандидат юридических наук, доцент, профессор кафедры теории и истории государства и права, Ульяновский государственный университет; wwr@bk.ru; тел. +7 960 372-77-44.

**Рябушкина Светлана Васильевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; svetigor@bk.ru, тел. +7 927 631 27-01.

**Сайфутдинова Регина Рафаэлевна** – магистрант кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; rimus03@mail.ru, тел. +7 999 194-12-19.

**Синякин Константин Владимирович** – старший преподаватель кафедры боевого применения авиационного вооружения филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани; sinyakin\_konstantin@mail.ru, тел. +7 960-391-79-83.

**Сливин Тимур Станиславович** – доктор педагогических наук, доцент, Военный университет; sovetsdis@rambler.ru, тел. +7 495 796-92-62 доб.1012.

**Смирнова Людмила Евгеньевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германских языков, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова;

**Старостина Наталья Николаевна** – преподаватель английского языка ОГБПОУ «Ульяновский многопрофильный техникум»; natali\_k86@bk.ru, тел. +7 917 630-31-52.

**Фёдорова Е. А.** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; belkin\_18@mail.ru, тел. +7 908 478-05-35.

**Ханмагомедов Ханмагомед Лязимович** – доктор географических наук, профессор кафедры физической географии и геоэкологии, Дагестанский государственный педагогический университет; tberikey@mail.ru, тел. +7 928 534-04-69.

**Шайпак Леонид Александрович** – кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; Shaipak@rambler.ru, тел. +7 951 096-69-67.

**Шубович Валерий Геннадьевич** – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой информатики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; shubvg@mail.ru, тел. +79176133178

**Шустова Любовь Порфирьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела перспективных исследований и проектов, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова; lp\_shustova@mail.ru, тел. +7 84-22 32-19-21,

## AUTHORS:

**Agarev Aleksandr Fedorovich** – Doctor of Historical sciences, professor, Head of the Department of Russian History, Ryazan state university named after S.A. Esenin;  
agarevalex@mail.ru, tel. +7 49-12 28-04-40.

**Artamonov Vladimir Nikolaevich** – Doctor of Philological sciences, Head of the Department of the Russian language, Literature and Journalistics, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov;  
Kaf\_ru@mail.ru, tel. 8 (8422) 44-11-58.

**Bakulina Ludmila Valentinovna** – associate professor, Dean, School of infocommunications and communications systems, Khabarovsk institute of infocommunications (affiliated university);  
lbakulina@inbox.ru, tel. +7 42-12 42-47-08.

**Balaian Ilona Levonovna** – teacher of Russian and Literature, senior laboratory assistant;  
ilona.balayan@yandex.ru, tel. +7 904 189-89-85.

**Gebekova Adzhabike Nabievna** – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Institute of Pedagogy and Psychology, Chechen state pedagogical university;  
tberikey@mail.ru, tel. +7 928 534-04-69.

**Gritcenko Veronika Valerevna** – Deputy Director for studies and educational work, “Children and youth center № 3”, Ulyanovsk;  
dyts3@mail.ru, tel. +7 84-22 73-64-23.

**Gruver Nadezhda Vsevolodna** – Deputy Head of Master’s degree programme, “International law institute”, Moscow;  
gruver511@mail.ru, tel. +7 916 393-87-76.

**Dolgin Viacheslav Viktorovich** – youth policy Vice rector, Kuban state technical university;  
950001@inbox.ru, tel. +7 938 475-88-73.

**Donina Olga Ivanovna** – Doctor of Pedagogical sciences, professor, Department of Psychology and Pedagogy, Ulyanovsk state university;  
podsnezhnik12@rambler.ru, tel. +7 960 376-55-47.

**Diuldina Zhanna Nikolaevna** – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of Pedagogy and social work, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov;  
gannad@mail.ru, tel. +7 962 636-20-52.

**Zarubina Valentina Viktorovna** – Dean of School of additional education, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov;  
fdo-ulgpu@yandex.ru, tel. +7 84 22 32-42-16.

**Zakharycheva Inga Vladimirovna** – music teacher, secondary school, Timiriazevo, the Ulyanovsk region;  
in.zaharicheva@rambler.ru, tel. +7 927 273-05-29.

**Iglin Aleksei Vladimirovich** – Candidate of Juridical sciences, Head of the Department of theory and history of State and Law, RANEPa (Ulyanovsk);  
iglin-AV@list.ru, tel. +7 84-22 46-05-81.

**Ilina Lidiia Mikhailovna** – assistant professor, Department of Culturology and Museology, School of History and Philology, postgraduate student, Department of Pedagogy and Psychology, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov;  
lidailina20@gmail.com, tel. +7 908 474-02-76.

**Kalmykov Ilias Shiazatovich** – deputy of state assembly, Cheboksary;  
deputat\_kalmykov@mail.ru.

**Karnaykhova Marina Vladimirovna** – Doctor of Pedagogical sciences, professor, Head of the Department of National History, regional studies and international policy studies, Ulyanovsk state university;  
tamore@rambler.ru, tel. +7 903 337-55-76.

**Kovalev Kirill Sergeevich** – postgraduate student, Department of History, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov;  
po121614@yandex.ru, tel. +7 903 115-54-55.

**Kozina Anastasiia Viacheslavovna** – student, Department of Pedagogy and Psychology, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov;  
nastena.kozina.95@mail.ru, tel. +7 927 830-44-77.

**Kolganova Natalia Evgenevna** – Candidate of Pedagogical sciences, primary school teacher, Deputy Director for studies and educational work, lyceum № 44, Lipetck;  
info@liceum44.ru, tel. +7 47 42 72-21-44.

**Kuznetsov Aleksandr Vladimirovich** – Candidate of Pedagogical sciences, academic director, deputy director of senior division, Ulyanovsk institute of civil aviation;  
alex5374@mail.ru, tel. +7 917 626-26-69.

**Kuznetsov Iurii Vladimirovich** – Candidate of Pedagogical sciences, Department of organization and management of air traffic, Academy of civil protection, pilot of Aeroflot;  
yukuznec@yandex.ru, tel. +7 926-540-41-62.

**Mankov Andrei Vasilevich** – senior lecturer, Department Humanities and applied sciences, Military academy of intercoms named after S.M. Budenyi, Saint Petersburg;  
63donetsk@mail.ru, tel. +7 906 256-13-64.

**Mineev Aleksei Igorevich** – Candidate of Historical sciences, “Lider soft – innovation center;  
minalig@inbox.ru, tel. +7 927 859-71-80.

**Mironova Daria Alekseevna** – master student, Department of the Russian language, Literature and Journalistics, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov;  
darenkam1994@mail.ru, tel. +7927 835 15-38.

**Mukina Olga Gennadevna** – Candidate of Philological sciences, associate professor, Department of additional education, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov;  
mukina\_o@mail.ru, tel. +7 927 812-02-99.

**Nikitina Olga Gennadevna** – headmaster, “Children and youth center № 3”, Ulyanovsk;  
dyts3@mail.ru, tel. +7 84-22 73 64 23.

**Romanov Valerii Vasilevich** – Doctor of Historical sciences, Candidate of Judicial sciences, associate professor, professor, Department of theory and history of State and Law, Ulyanovsk state university;  
wwr@bk.ru; tel. +7 960 372-77-44.

**Riabushkina Svetlana Vasilevna** - Candidate of Philological sciences, associate professor, Department of the Russian language, Literature and Journalistics, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov;  
svetigor@bk.ru, tel. +7 927 631 27-01.

**Saifutdinova Regina Rafaelevna** – master student, Department of the Russian language, Literature and Journalistics, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov;  
rimus03@mail.ru, tel. +7 999 194-12-19.

**Siniakin Konstantin Vladimirovich** – senior lecturer, Department of technical employment of air armament, Air force establishment, Syzran;  
sinyakin\_konstantin@mail.ru, tel. +7 960-391-79-83.

**Slivin Timur Stanislavovich** – Doctor of Pedagogical sciences, associate professor, Military university;  
sovetdis@rambler.ru, tel. +7 495 796-92-62 доб.1012.

**Smirnova Ludmila Evgenevna** – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of Roman-Germanic languages, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov;

**Starostina Natalia Nikolaevna** – teacher of English, Ulyanovsk polytechnic;  
natali\_k86@bk.ru, tel. +7 917 630-31-52.

**Fedorova E A** - Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Department of Informatics, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov;  
belkin\_18@mail.ru, tel. +7 908 478-05-35.

**Khanmagomedov Khanmagomed Liazimovich** – Doctor of Geographical sciences, professor, Department of Physical geography and Geoecology, Dagestan state pedagogical university;  
tberikey@mail.ru, tel. +7 928 534-04-69.

**Shaipak Leonid Aleksandrovich** – Candidate of Historical sciences, associate professor, Head of History Department, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov;  
Shaipak@rambler.ru, tel. +7 951 096-69-67.

**Shubivich Valerii Gennadevich** – Doctor of Pedagogical sciences, Head of the Department of Informatics, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov;  
shubvg@mail.ru, tel. +79176133178

**Shustova Lubov Porfirevna** – Candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Head of the Department of perspective research and projects, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov;  
lp\_shustova@mail.ru, tel. +7 84-22 32-19-21

# правила для авторов

К публикации принимаются научные статьи объемом 0,25 —0,5 авторского листа (10 000—20 000 печатных знаков с учетом пробелов) по научным специальностям, по которым ведется подготовка научных кадров в аспирантуре, и сформировавшимся в вузах научным направлениям (экономика, юриспруденция, психология, педагогика, философия, история, политология, филология).

Статьи представляются в 2 экземплярах в распечатанном (односторонняя печать, формат листа А4, шрифт Times New Roman, кегль 14 пунктов, междустрочный интервал 1,5) и электронном виде (формат \*.doc).

Библиографический список, должен быть оформлен согласно ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание», приводится в конце статьи в порядке упоминания источника. В тексте в квадратных скобках дается порядковый номер источника и страницы цитирования, например: [8: 25].

К статье должны быть приложены следующие сведения:

- фамилия, имя, отчество автора/авторов;
- полное юридическое наименование места работы с указанием контактного адреса и телефона;
- должность, ученая степень, ученое и почетное звание;
- контакты автора/авторов (почтовый адрес, телефон, адрес электронной почты);
- краткая аннотация статьи (на русском и английском языках);
- список ключевых слов (на русском и английском языках).

Рукописи статей следует направлять по адресу Россия, 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, д. 4 и на электронную почту [redpoisk@mail.ru](mailto:redpoisk@mail.ru).

При невыполнении авторами установленных требований рукописи для рассмотрения редакционной коллегией не принимаются.

Решение редакционной коллегии о принятии к публикации или отклонении рукописи принимается по результатам экспертной оценки.

Очередность публикаций статей определяется в зависимости от времени представления статьи и перечня рубрик в каждом конкретном выпуске.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает свое согласие на ее опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте «Научной электронной библиотеки» — [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)), а также на ее распространение в иных формах.

Статьи в журнале размещаются бесплатно. Первоочередное право на размещение статей имеют подписчики журнала.



